

”Onko sulla Linnea kaikki hyvin?”

Myötätuntotekojen rakentuminen varhaiskasvatuksessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Helmikuu 2020
Kiira Salmi

Ohjaaja: Antti Rajala



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Kiira Salmi			
Työn nimi - Arbetets titel "Onko sulla Linnea kaikki hyvin?" Myötätuntotekojen rakentuminen varhaiskasvatuksessa			
Title "Is everything alright with you Linnea?" The construction of compassionate acts in early childhood education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Antti Rajala		Aika - Datum - Month and year 2/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 86 s. + 6 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Myötätunto varhaiskasvatuksessa on ilmiö, jota ei ole tutkittu vielä paljoa, vaikka se onkin osa varhaiskasvatuksen arkea. Tässä tutkimuksessa tavoitteenani oli selvittää myötätuntotekojen rakentumista 2–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä. Keräsin aineiston osallistuvan havainnoinnin avulla, jossa sovelsin ajatuksia etnografisesta tutkimustraditiosta. Aineiston analyysissä hyödynsin Grounded Theory -menetelmää. Pyrin tutkimuksessani vastaamaan kolmeen tutkimuskysymykseeni, jotka olivat 1) Miten aikuiset ja lapset havaitsevat tarpeen myötätunnolle päiväkodissa? 2) Millaisia piirteitä myötätuntotekotilanteissa ilmenee päiväkodissa? ja 3) Mitä myötätuntotekoja ilmenee päiväkodin arjessa? Aineiston keruu toteutettiin eräässä pääkaupunkiseudun päiväkodin 2–5-vuotiaiden lasten ryhmässä, johon kuului 27 lasta. Ryhmässä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa ja kaksi lastenhoitajaa sekä harjoittelujaksollaan oleva lähihoitajaopiskelija. Tutkimusaineisto koostui kymmenen päivän aikana tehdyistä havaintomuistiinpanoista tilanteista, joissa ilmeni mielipahaa tai myötätuntotekoja.</p> <p>Tutkimuksessa havaitsin, että myötätunnon rakentumiseen liittyi mielipahan havaitsemista, tilannetekijöitä sekä toisen mielipahaa lieventäviä tekoja. Lapsen myötätunnon tarve voitiin havaita lapsen tunneilmaisista, käyttäytymisestä, mielipahasta kuulemalla sekä ennakoimalla todennäköisesti mielipahaa aiheuttava tilanne. Ryhmässä tehdyt myötätuntoteot ilmenivät lohduttamisen, auttamisen, mielipahan aiheuttajaan puuttumisen, joustamisen, mukaan ottamisen, jakamisen sekä huumorin käyttämisen tekoina. Myötätunnon antaminen ei ollut automaattista, vaan siihen saattoivat vaikuttaa monet tilannetekijät ja -arviot. Tilanteissa myötätuntotekojen tekemiseen näytti vaikuttavan, kuka mielipahan huomasi, missä tilanteessa mielipaha huomattiin ja millaisia arvioita mielipahan huomaaja teki tilanteesta. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tulosten yleistämisellä on rajoituksia, vaikkakin se voi antaa laajemminkin tietoa mahdollisista myötätunnon ilmenemisen ja rakentumisen tavoista varhaiskasvatuksessa.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Myötätunto, Myötätuntoteot, Varhaiskasvatus			
Keywords Compassion, Compassionate Acts, Early Childhood Education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Kiira Salmi			
Työn nimi - Arbetets titel "Onko sulla Linnea kaikki hyvin?" Myötätuntotokejen rakentuminen varhaiskasvatuksessa			
Title "Is everything alright with you Linnea?" The construction of compassionate acts in early childhood education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Antti Rajala		Aika - Datum - Month and year 2/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 86 pp. + 6 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Compassion in early childhood education settings is a phenomenon that hasn't been researched a lot despite its appearance in everyday interactions in early childhood education. In this study I examined how the acts of compassion were constituted in a Finnish 2-5-year olds kindergarten class. I conducted this research by using an observation method resembling ethnography and analysing the data using Grounded Theory -method. I answer to three research questions which were: 1) How the need for compassion is noticed in kindergarten? 2) What kind of characteristics can be found on situations where there are compassionate acts in kindergarten? and 3) What kind of compassionate acts are done in a kindergarten setting? This survey was conducted in one Finnish metropolitan area kindergarten class where there were 27 children, aged 2-5, two early childhood education teachers, two nurses and one nursing student doing her practical training. The research material consisted of observation notes of situations where there was suffering or compassionate acts during 10 days of observation.</p> <p>In this research construction of compassion included different ways of noticing the need for compassion, situational factors and assessments and acts of compassion. The child's need for compassion could be noticed by the child's emotional reactions, the way the child acted, hearing about the need for compassion or anticipating a situation likely to cause the need for compassion. In this kindergarten class the acts of compassion consisted of the acts of comforting, helping, influencing the person or matter that produced the need for compassion, flexibility, including, sharing and humour. Compassionate acts were not automatic. There were situational elements and assessments that could have had an effect on whether compassionate acts were conducted. Conduction of compassionate acts seemed to be influenced by who noticed the suffering, in what kind of situation suffering was noticed and what kind of assessments were made in the situation. This research is a qualitative research and it has limitations to its generalization, but it can shed a light to the phenomenon of compassion and construction of compassion in early childhood education settings.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Myötätunto, Myötätuntoteot, Varhaiskasvatus			
Keywords Compassion, Compassionate Acts, Early Childhood Education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto - Helda / E-thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

<u>1. JOHDANTO.....</u>	<u>1</u>
<u>2. MYÖTÄTUNTO</u>	<u>3</u>
2.1. MYÖTÄTUNTO TUNTEENA	3
2.2. MYÖTÄTUNNON RAKENTUMINEN.....	4
2.3. MYÖTÄTUNTO SUHTEESSA LÄHIKÄSITTEISIIN	6
<u>3. MYÖTÄTUNNON KEHITTYMINEN LAPSUUDESSA</u>	<u>9</u>
3.1. MYÖTÄTUNTOON LIITTYVÄ KEHITYS LAPSUUDESSA.....	9
3.2. VARHAISEN VUOROVAIKUTUKSEN VAIKUTUS MYÖTÄTUNTOKYKYYN.....	10
<u>4. MYÖTÄTUNTO VARHAISKASVATUKSESSA</u>	<u>13</u>
4.1. VARHAISKASVATUS SUOMESSA	13
4.2. MYÖTÄTUNTO VARHAISKASVATUSTA KOSKEVISSA OPETUSSUUNNITELMISSA JA LAEISSA.....	14
4.3. MYÖTÄTUNNON TUTKIMUSPERINNE VARHAISKASVATUKSESSA.....	15
4.4. MYÖTÄTUNNON ESIINTYMINEN VARHAISKASVATUKSESSA	16
4.5. MYÖTÄTUNNON KEHITTÄMINEN VARHAISKASVATUKSESSA	18
<u>5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</u>	<u>21</u>
<u>6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</u>	<u>22</u>
6.1. AINEISTON KERÄÄMINEN	22
6.2. TUTKIMUSKOHDDE JA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT	26
6.3. AINEISTON ANALYYSI	27
<u>7. TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA</u>	<u>33</u>
7.1. MYÖTÄTUNTOTEKOJEN TARPEEN HAVAITSEMINEN.....	33

7.1.1.	MIELIPAHA HAVAITTIIN LAPSEN TUNNEILMAISUISTA	33
7.1.2.	MIELIPAHA HAVAITTIIN LAPSEN KÄYTTÄYTYMISESTÄ.....	35
7.1.3.	MIELIPAHA ENNAKOITIIN SITÄ TODENNÄKÖISESTI AIHEUTTAVASSA TILANTEESSA ...	37
7.1.4.	MIELIPAHASTA KUULTIIN	39
7.1.5.	MIELIPAHAN HAVAITSEMISTAPOJEN YLEISYYS AINEISTOSSA	41
7.2.	MYÖTÄTUNTOTEKOTILANTEET PÄIVÄKODISSA	43
7.2.1.	PÄIVÄRYTMI	43
7.2.2.	KASVATTAJIEN JA LASTEN ROOLIT TILANTEISSA	46
7.2.3.	TILANNEARVIO OSANA MYÖTÄTUNTOTEKOJA	48
7.3.	MYÖTÄTUNTOTEOT PÄIVÄKODISSA.....	52
7.3.1.	LOHDUTTAMINEN.....	53
7.3.2.	AUTTAMINEN	56
7.3.3.	MIELIPAHAN AIHEUTTAJAAN PUUTTUMINEN	57
7.3.4.	JOUSTAMINEN	59
7.3.5.	MUKAAN OTTAMINEN	61
7.3.6.	JAKAMINEN	64
7.3.7.	HUUMORI.....	65
7.4.	MYÖTÄTUNNON RAKENTUMINEN VARHAISKASVATUKSESSA	68
<u>8.</u>	<u>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS</u>	<u>71</u>
8.1.	LUOTETTAVUUS.....	71
8.2.	EETTISYYS	72
<u>9.</u>	<u>JOHTOPÄÄTÖKSET</u>	<u>75</u>
<u>LÄHTEET</u>	<u>79</u>	
<u>LIITTEET</u>	<u>87</u>	
LIITE 1	TUTKIMUSLUVAN SAATEKIRJE JA TUTKIMUSLUPALOMAKE LAPSILLE.....	87
LIITE 2	TUTKIMUSLUVAN SAATEKIRJE JA TUTKIMUSLUPALOMAKE HENKILÖKUNNALLE	89
LIITE 3	AINEISTON ANALYYSISSÄ KÄYTETYT APUKYSYMYKSET	92

1. Johdanto

On käynnissä tavallinen päivä päiväkodissa. Lapsiryhmän kirmatessa ulkoleikkeihin lapset, varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat sekä lasten perheenjäsenet pääsevät osaksi jokapäiväistä moninaisten tunteiden viidakkoa. Eräs lapsi tuodaan päiväkotiin. Vanhemman lähtiessä hän purskahtaa itkuun ja juoksee päiväkodin portille vanhempaansa tavoitellen. Toisella puolella pihaa aluksi kikatuksin rytmittynyt hiekkaleikki saa käänteeseen toisen lapsen horjahtaessa pitkällisen rakentamisen tuloksena luodun hiekkalinnan päälle. Kikatukset vaihtuvat kipakkaan huutoon, syyttelyyn sekä jalan poljentaan. Toisaalla vauhdikkaassa hippaleikissä kaatunut istuu maassa nyyhkyttäen ja verta vuotavaa polveaan pidellen. Yksi lapsista kyyhöttää ulko-oven vieressä muiden leikkejä seuraten.

Lapset kokevat runsaasti erilaisia tunteita päiväkotipäivän aikana. Aina päivät eivät ole vain ilon täyteistä leikkiä. Pienten lasten arjelle tyypillisesti, myös päiväkotipäivän aikana saattaa suututtaa, itkettää, harmittaa, ikävöidä kotiin tai tuntea kipua. Tämän kaltaiset mielipahan kokemukset ovat osa päiväkodin arkea. Mielienkiintoista on se, miten muut suhtautuvat lapsen pahaan mieleen. Saako lapsi osakseen päiväkodissa lohtua, huolenpitoa ja hoivaa vai jääkö lapsi oman onnensa nojaan?

Tutkimukseni käsittelee myötätuntoa, ilmiötä, joka päiväkodissa välillä ilmenee osana aiemmin kuvatun kaltaisiin tilanteisiin reagointia. Myötätunnossa toisen mielipahan tai kärsimyksen aiheuttaman empaattisen huolen tunteen siivittämänä pyritään lievittämään toisen mielipahaa erilaisin myötätuntotoein (esim. Rajala ym., 2017).

Kiinnostukseni päiväkodissa esiintyvään myötätuntoon heräsi opintojeni ja alkaneen varhaiskasvatuksen opettajan urani ensimmäisten vuosien aikana. Novisiopettajana koulunpenkiltä työelämääni siirryttyäni koin itse pienoisen kulttuurishokin erilaisten kasvatustyylien ja näkemysten kohdatessa, ja välillä törmäillessä, päiväkotiarjessa. Pohdin juuri alalle päässeeseen henkilön tavoin paljon omia toimintatapoja suhteessa vallitsevien toimintamallien kirjoon. Mietintää aiheutti muun muassa se, miten erilaisia tunteita ilmaiseviin lapsiin suhtauduttiin. Välillä

mielipahaa kokevat lapset saivat osakseen hellää huolenpitoa ja lohdutuksen sanoja, toisinaan taas tunnekokemusta vähätteleviä kommentteja ja toruja. Joskus suuren lapsiryhmän kiireisessä arjessa lapsen mielipahaa ei saatettu huomata ollenkaan.

Aloittaessani varhaiskasvatuksen maisteriopinnot ensimmäisen opettajavuoteni jälkeen sain mahdollisuuden aloittaa Pro Gradu -tutkielmani teon osana Suomen akatemian rahoittamaa Constituting Cultures of Compassion in Early Childhood Education (CoCuCo) -tutkimushanketta, jossa käsitellään myötätunnon mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa. Kulkeuduin myötätunnon tutkimukseen ja tutkimushankkeeseen sattumalta, mutta kiinnostus aihetta kohtaan kasvoi siihen perehtyessäni.

Myötätunto on päiväkodissa luonnostaan osa arkea. Mielipahaa ilmenee päivittäin ja siihen pyritään usein myös vastaamaan eri tavoin. Lisäksi lapset harjoittelevat päiväkodin arjessa monien muiden taitojen lisäksi erilaisten tunteiden vastaanottamista, ymmärtämistä ja käsittelemistä (katso esim. Köngäs, 2018). Lapsilla on varhaiskasvatuksessa oikeus käsitellä tunteita ja saada huolenpitoa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Tämän voidaan nähdä luovan pohjaa myötätunnon käytännöille päiväkodissa. Lapsia tulisi auttaa kasvamaan ihmisiksi, jotka välittävät toisten hyvinvoinnista ja pyrkivät huolehtimaan itsensä lisäksi myös muista (Nussbaum, 2014). Tämä on merkittävää myös yhteiskunnan kannalta. Myötätunto on demokraattisen yhteiskunnan toiminnan kannalta merkityksellistä, sillä ilman sitä ihmisiltä puuttuu syy kunnioittaa ja suojella muita ja vastata heidän ansaitsemattomaan kärsimyksensä (Nussbaum, 2014). Varhaiskasvatuksessa lapsia kasvatettaessa yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi tulee myötätunnosta merkittävää myös tämän vuoksi.

Tunnetaitoja harjoittelevien lasten kanssa työskennellessä on hyvä pohtia, missä määrin myötätunto tulee esiin päiväkodin arjessa. Annammeko lapsille mallia toisista huolehtimisesta ja eväitä myötätunnon toteuttamiseen? Tässä tutkimuksessa tarkastelen myötätuntotekojen rakentumista päiväkodissa pohtien, miten myötätuntotekoihin päädytään, millaisia myötätuntotekoja päiväkodissa tehdään ja missä tilanteissa niitä esiintyy.

2. Myötätunto

Myötätunto on ilmiö, joka on herättänyt laajaa kiinnostusta ihmistieteissä. Myötätuntoa on käsitelty muun muassa terveydenhoidon (Shea & Lionis, 2017), neurotieteiden (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010), organisaatioiden (Lilius ym., 2011) ja sosiaalipsykologian (Condon & DeSteno, 2017) tutkimusperinteissä. Mielenkiintoa myötätuntoon esiintyy myös eri uskontojen piirissä sekä filosofisissa ja eettisissä pohdintoissa (esim. Reilly, 2008). Tässä luvussa avaan myötätunnon tutkimusperinteen pohjalta näkökulmia myötätuntoon sekä sen lähikäsitteisiin.

2.1. Myötätunto tunteena

Erilaisia määritelmiä myötätunnolle on valtavasti. Myötätunto voidaan nähdä muun muassa omana tunteenaan, erilaisten tunteiden variaationa tai sekoitukseksi, asenteena, yleisenä käyttäytymistapana kärsimystä huomattaessa tai syyllisyyden kokemuksena (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). Myötätunto voidaan nähdä myös henkilön taipumuksena, persoonallisuudenpiirteenä tai henkilöä motivoivana voimana toimia (Goetz & Simon-Thomas, 2017).

Goetzin, Keltnerin ja Simon-Thomasin (2010) artikkelissa määritellään myötätunto tunteena, joka syntyy toisen henkilön kärsimyksen huomaamisesta, mikä taas motivoi auttamaan ja toimimaan tiettyjen käyttäytymismallien mukaisesti kärsivää henkilöä kohtaan (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). Nussbaum (2014) määrittelee myötätunnon samankaltaisesti tunteeksi, joka suuntautuu toisen henkilön kärsimykseen tai huonoon vointiin ja sisältää myötätunnon kokijan subjektiivisen arvion toisen voinnista ja siitä, että kärsimys tulee ottaa vakavasti (Nussbaum, 2014).

Myötätuntoa muistuttavina, lähellä olevina tunteina on esitetty muun muassa empatia, sympatia, rakkaus, sääli ja suru. Toisinaan edellä mainittuja sukulaistunteita ei ole nähty vain myötätuntoa lähellä oleviksi tunteiksi, vaan itseasiassa myötätunto on nähty sekoitukseksi muita tunnetiloja. (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010.) Tällöin myötätuntoa ei käsitetä erilliseksi, itsenäiseksi tunteeksi

(katso esim. Ekman, 2016; Barrett, 2017). Myötätunto on eri tutkimuksissa nähty esimerkiksi sekoituksena surun ja rakkauden tunteita, jolloin toisen kärsimykseen vastaaminen muistuttaa rakkauden tai surun tunteissa reagoimisen tapoja (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010).

Tutkimuksissa on löydetty myötätunnon kokemiselle ominaisia malleja, jotka tukevat näkemystä myötätunnosta omana erillisenä tunteenaan. Toimintatavat myötätunnossa eroavat muun muassa ahdingon, surun ja rakkauden tunteista. Juuri myötätuntoa aiheuttaviksi ärsykkeiksi tutkimuksissa on noussut muun muassa toisen haavoittuvuus, ei ansaittu kärsimys tai tyydyttämättömät tarpeet. (Goetz & Simon-Thomas, 2017.)

2.2. Myötätunnon rakentuminen

Myötätuntoa on laajalti käsitelty tilanteessa rakentuvana prosessina. Myötätunnossa huomataan toisen kärsimys tai ollaan läsnä tilanteessa, jossa on kärsimystä, koetaan empaattista huolta muistuttava tunne toista kohtaan ja pyritään helpottamaan toisen kärsimystä erilaisilla toimintatavoilla ja vastauksilla kärsimykseen (Lilius ym., 2011). Toisen kärsimyksen huomaaminen synnyttää halun auttaa ja toimia kärsivää kohtaan tiettyjen toimintamallien mukaisesti (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). Useissa tutkimuksissa myötätuntoa käsitelläänkin prosessina, joka etenee mielipahan huomaamisesta, huolen kokemuksiin ja myötätuntotekoihin (katso esim. Goetz & Simon-Thomas, 2017; Lilius ym., 2008; Lilius ym., 2011; Lipponen, 2018; Nussbaum, 2014). Tässä tutkimuksessa käsitelen myötätuntoa prosessina, joka sisältää vastaavia elementtejä.

Myötätuntoprosessilla on neurologinen tausta. Goetzin ja Simon-Thomasin (2017) mukaan myötätuntoa kokiessa henkilö tiedostaa myötätunnon aiheuttajan (esimerkiksi toisen kärsimyksen tai hädän) ja kokee liikutuksen tunnetta, johon usein liittyy autonomisen hermoston tahatonta aktivoitumista. Hän tekee arvion kehonsa tunteesta, omasta sosiaalisesta roolistaan ja kyvyistään sekä kärsivästä henkilöstä ja tilannekontekstista. Tällöin tilanteessa aktivoituu sosiaalisista kytköksistä ja huolenpidosta vastaavia hermoston yhteyksiä, jotka motivoivat toisen auttamista. (Goetz & Simon-Thomas, 2017.)

Myötätunto vaatii kärsimyksen huomaamista ja sen tunnistamista kärsimykseksi (Nussbaum, 2014). Kärsimys voidaan määritellä erilaisten epämiellyttävien subjektiivisten kokemusten kirjoksi, jotka varioivat niin fyysisten, emotionaalisten, eksistentiaalisten ja psykologisten kiputilojen, ahdingon kuin kärsimyksen kokemusten välillä (Lilius ym., 2011). Kärsimys-termin rinnalle on tuotu suomenkielessä mielipahan käsite, jolla tarkoitetaan laajaa epämiellyttävien kokemusten kirjoa, kuten kipua, huolta, ikävää, pelkoa, harmia, surua sekä vastaavia kokemuksia (Rajala ym., 2019). Pelkkä kärsimyksen havaitseminen ei takaa myötätunnon kokemista, vaan se voi johtaa myös muihin tiloihin kuten ahdistuksen, vihan tai jopa oikeudenmukaisuuden ja nautinnon tunteisiin (Goetz & Simon-Thomas, 2017).

Kärsimyksen lisäksi myötätunnon kokemiseen on liitetty erilaisia arviointiprosesseja, jotka vaikuttavat siihen, koetaanko tilanteessa myötätuntoa (Nussbaum, 2014). Myös aivokuvantamalla saadut tulokset antavat viitteitä myötätunnon aikana esiintyvistä arviointiprosesseista. Tilanteissa, joissa myötätuntotekojä tehdään, on huomattu näkökulman huomioimiseen liittyvän ventromediaalin etuosaloalueen aktivoitumista (Lotze ym., 2007).

Arviointi tehdään myötätunnon kokijan sen hetkisestä subjektiivisesta näkökulmasta (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010) tarkastellen sekä kärsivän henkilön tilannetta että omia mahdollisuuksia tehdä myötätuntotekojä (Goetz & Simon-Thomas, 2017). Myötätunnon arviointiprosessissa voidaan tarkastella kärsivän henkilön merkitystä itselle (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010; Nussbaum, 2014), hänen syyllisyyttään tilanteeseen (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010) sekä ansaitsevuuttaan kärsimykseen (Nussbaum, 2014). Lisäksi arvion kohteena voi olla tilanteen vakavuus ja mahdollisuus itse joutua vastaavaan asemaan (Nussbaum, 2014). Arvioidessa voidaan pohtia myös myötätuntotekojen seurauksia itselle ja omia mahdollisuuksia selvitä niistä (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010).

Arvioita tehdessä omasta sen hetkisestä subjektiivisesta näkökulmasta, voi niihin tulla erheitä. Tilanteen vakavuus tai henkilön myötätunnon ansaitsevaisuus voidaan tulkita sen hetkisten tietojen pohjalta virheellisesti ja kokea esimerkiksi

myötätuntoa sellaisia kohtaan, joiden ei tavallisesti koettaisi ansaitsevan myötätuntoa. (Nussbaum, 2014.) Tavallisimmin myötätuntoa koetaan tilanteissa, joissa kärsivän asemassa on sukulainen tai läheinen, joko geneettisesti tai jaettujen arvojen perusteella (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). Kuitenkin muiden ihmisten merkitykset itselle voivat vaihdella ja olla epätasaisia, mikä aiheuttaa vaihtelevia arvioita myötätunnon kokemisessa muita kohtaan (Nussbaum, 2014).

Arviointiprosessin jälkeen voidaan päätyä tekemään myötätuntotokeja (Nussbaum, 2014). Myötätuntoteot ovat moninaisia tekoja, joilla toisen kärsimystä, mielihapaa tai epäoikeudenmukaista tilannetta pyritään lievittämään (katso esim. Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010; Nussbaum, 2014; Lilius ym., 2008). Niillä voidaan pyrkiä helpottamaan tai lieventämään toisen kärsimyksen lisäksi haavoittuvuutta tai epätasa-arvoisuutta (Taggart, 2016). Myötätuntoteot voivat ottaa erilaisia muotoja. Esimerkiksi Liliuksen ym. (2008) tutkimuksessa eräässä organisaatiossa myötätuntoteot näyttäytyivät moninaisina emotionaalisen tuen, ajan ja joustavuuden sekä asioiden, esineiden tai muun materiaalin antamisena (Lilius ym., 2008). Varhaiskasvatuksessa myötätuntoisina tekoina on tuotu esiin muun muassa toisen auttaminen, mukaan ottaminen, lohduttaminen ja jakaminen (Lipponen, 2018). Myötätuntoteot vaihtelevat tavoiltaan ja ne voivat esiintyä sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä (Lilius ym., 2011).

2.3. Myötätunto suhteessa lähikäsitteisiin

Usein niin arjen puheessa kuin eri tutkimustraditioihin pohjautuvissa tutkimuksissa myötätunnon käsite sekoittuu sen lukuisiin lähikäsitteisiin kuten empatiaan, sympatiaan, prososiaaliseen käyttäytymiseen, empaattiseen huoleen sekä itsemyötätuntoon. Tämän vuoksi määrittelen seuraavaksi myötätunnon lähikäsitteitä ja niiden suhdetta myötätuntoon.

Empatia on termi, jonka määritelmälle on monia variaatioita. Empatia on sateenvarjotermi, jota käytetään prosesseista, joissa henkilö voi ymmärtää, jakaa tai kokea liikutusta toisen tunnetilasta tai fyysisestä olotilasta (Goetz & Simon-Thomas, 2017). DeVignemontin ja Singerin (2006) mukaan empatiassa henkilö kokee toisen henkilön tunnetilan havainnoinnista tai kuvittelusta syntynyttä tunnetta, joka

on samanmuotoinen kuin toisella henkilöllä. Tilanteessa henkilö tietää toisen olevan lähteenä omalle tunnetilalleen. (DeVignemont & Singer, 2006.) Välillä empatia jaetaan kognitiiviseen empatiaan, jossa henkilö tietoisesti omaksuu toisen henkilön näkökulman ja yrittää ymmärtää hänen tapaansa tuntea tai ajatella sekä affektiiviseen empatiaan, jossa henkilö kokee toisen tunnetta muistuttavaa tunnetta (Goetz & Simon-Thomas, 2017). Nussbaumin (2001) mukaan empatiaksi voidaan kutsua toisen henkilön tunnekokemuksesta tehtyä kuvitelmaa (Nussbaum, 2001). Empatiaan voidaan nähdä sisältyvän toisen kokemuksen ymmärtämistä sekä emotionaalisia reaktioita henkilön tilanteeseen (Kanov ym., 2004).

Vaikka empatian määritelmät vaihtelevat, voidaan myötätunto nähdä empatiasta erillisenä ilmiönä. Kanov ym. (2004) määrittelevät empatian tärkeäksi osaksi tunneprosessia, jossa koetaan tunneyhteyttä toisen kanssa ja katsotaan asioita hänen perspektiivistään. Myötätunnon erona on se, että siinä päädytään vastaamaan toisen kärsimykseen toisin kuin empatiassa (Kanov ym., 2004) Myötätunnon ei tarvitse onnistua toisen olon helpottamisessa, mutta sen on oltava toiminnan tavoite. Empatiaan tätä sen sijaan ei vaadita. (Lilius ym., 2008.)

Sympatia on tunnepitoinen vastaus, joka koostuu toisen puolesta koetusta huolesta tai surusta (Spinrad & Eisenberg, 2017). Sympatiassa, kuten myötätunnossa, tehdään arvio siitä, että toisen kärsimys on vakavaa. Sympatia voidaan myös ajoittain määritellä lähes myötätunnon synonyymiksi, myötätunnon kokemuksen ollessa kuitenkin intensiivisempi niin myötätuntoa kuin kärsimystä kokevan ihmisen osalta. (Nussbaum, 2001.)

Empaattinen huoli voidaan määritellä emotionaaliseksi vastaukseksi toiseen henkilöön ja siinä ilmeneviksi helliksi huolen tunteiksi ja sympatiaksi toista kohtaan. Empaattisessa huolesta ilmenee sensitiivisyyttä toisen kokemalle kivulle tai kärsimykselle. (Davis, 2017.) Välillä myötätunnon määrittelyssä empaattinen huoli on asetettu osaksi myötätuntoprosessia. Esimerkiksi Rajalan ja Lipposen (2018) tutkimuksessa myötätunto nähtiin Kanovin, Maitlisin ja Worlinen (2014) mukaisesti kolmiosaisena prosessina, johon kuuluu kärsimyksen huomaaminen, empaattisen huolen tunne ja kärsimystä helpottavien tekojen tekeminen (Rajala & Lipponen, 2018). Määritelmässä empaattinen huoli on yksi osa myötätuntoa,

jonka pohjalta tehdään toisen tilannetta helpottavia tekoja. Davisin (2017) mukaan empaattisen huolen kokemuksessa syntyy halua lievittää toisen kärsimystä. Sitä kokiessa toiselle tarjotaan apua suuremmalla todennäköisyydellä, siitä huolimatta, että sen tarjoaminen vaatisi suuria ponnistuksia myötätunnon antajalta. (Davis, 2017.) Empaattinen huoli voi siis olla yksi osa myötätuntoprosessia.

Prososiaalinen käyttäytyminen on vapaaehtoista toimintaa, jolla pyritään auttamaan tai hyödyttämään yhtä tai useampaa henkilöä. Prososiaalista toimintaa voidaan tehdä monesta syystä. Sitä voidaan tehdä esimerkiksi itsekkäistä syistä, toisten hyväksyntää saadakseen tai osana halua pitää toisista huolta. (Eisenberg & Mussen, 1989.) Prososiaalinen käyttäytyminen on vapaaehtoista toimintaa, kuten auttamista, jakamista, lohduttamista tai antamista, jolla pyritään hyödyttämään toista (Spinrad & Eisenberg, 2017). Myötätunnossa toiminta ja teot pohjautuvat huoleen toisen hyvinvoinnista ja haluun helpottaa toisen oloa (katso esim. Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). Prososiaalisissa teoissa kärsimystä tai huolta ei vaadita.

Viimeinen käsittelemäni myötätunnon sukulaiskäsite on *itsemyötätunto*. Itsemyötätunnolla tarkoitetaan myötätuntoa itseä kohtaan. Myötätunnon antaja ja vastaanottaja on henkilö itse. (Ahlvik & Paakkanen, 2017.) Myötätunto perustuu siihen, että myötätuntoa annetaan toiselle kärsivälle ihmiselle (Lilius ym., 2008) Itsemyötätunnossa lähtökohta on erilainen, sillä siinä huolta ei kanneta toisesta vaan itsestä.

Tässä tutkimuksessa määrittelen myötätunnon moniosaisena prosessina, johon kuuluu toisen mielipahan huomaaminen, empaattisen huolen kokemus toisen voinnista ja sen pohjalta tehtyjä tekoja toisen voinnin tai tilanteen helpottamiseksi, joita kutsun myötätuntoteoiksi. Näen myötätuntoprosessiin kuuluvan myös erilaisia arviointiprosesseja, jolloin myötätunto ei ole automaattinen tapa reagoida tilanteessa vaan arvionvaraista toimintaa. Keskityn tässä tutkimuksessa käsittelemään nimenomaan myötätuntoa ja sen rakentumista, enkä sen lähikäsitteitä.

3. Myötätunnon kehittyminen lapsuudessa

Myötätunto on prosessi, joka vaatii niin aikuiselta kuin lapselta monia taitoja. Aikuisen myötätuntainen käyttäytyminen pohjautuu vähintään osittain lapsuuden kokemuksiin (Volling, Kolak & Kennedy, 2008). Lapsen myötätuntokyvyn kehitystä muovaavat taas useat erilaiset biologiset ja sosiaaliset vaikutteet (Hilppö, Rajala & Lipponen, 2019). Tässä luvussa tarkastelen pienten lasten kehityksen virstanpylväitä ja varhaista vuorovaikutusta, jotka mahdollistavat myötätuntoon liittyvien taitojen kehittymisen.

3.1. Myötätuntoon liittyvä kehitys lapsuudessa

Kuten edellisessä luvussa mainittiin, myötätunnon perustana on se, että toisen mielipaha huomataan ja sen pohjalta koetaan huolta toisesta (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). Empaattista huolta toisesta on huomattu esiintyvän joissakin tutkimuksissa jo ensimmäisen vuoden aikana ja lukuisissa tutkimuksissa taaperoiässä (Davidov ym., 2013). Huolen nostattaman myötätunnon on nähty pohjautuvan ymmärrykseen siitä, että on toisesta erillinen henkilö (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010), mikä on voitu nähdä joko taaperoiässä kehittyvänä taitona tai vauvoilla aikaisemmin kehittyvänä yksinkertaisempaa tietoisuutena itsestä (Davidov ym., 2013). Lasten kehittyessä ja tehdessä eroa oman itsen ja muiden välillä, he alkavat ilmaista selkeämmin toisiin kohdistuvaa myötätuntoa toisen ahdinkoon tarttumisen ja toisen kärsimyksen ilmaisemisen sijaan (Volling, Kolak & Kennedy, 2008).

Toisen mielipahaa huomatessaan pienetkin lapset voivat tehdä myötätuntotoimia. Myötätunto mahdollistuu, kun lapsi pystyy empaattisen huolen kokemisen lisäksi prososiaalisiin tekoihin (Spinrad & Eisenberg, 2017). Varhaisetkin empaattisen huolen tunteet voivat motivoida lasta prososiaalisiin tekoihin (Hay, 2009). Useiden tutkimusten mukaan taaperoiden huomatessa toisen mielipahan ilmaisuja, he pystyvät sen pohjalta joko selvittämään tapahtumaa ja toimimaan sen mukaisesti tai tarjoamaan lohdutusta toiselle (Volling, Kolak & Kennedy, 2008).

Myötätuntokyvyt kehittyvät lapsen varttuessa. Varhaislapsuudessa ilmenevien empatian ja prososiaalisten tekojen määrä kasvaa lapsen kasvaessa (Spinrad & Eisenberg, 2017). 18–24 kuukauden iässä kyvyt vastata toisen ahdinkoon kasvavat huomattavasti aiempaan verrattuna (Zahn-Waxler ym., 1992). Taaperoiden varttuessa, muiden taitojen ohella kehittyvät myös taidot kärsimykseen myötätuntoisesti vastaamiseen. Lasten kielelliset ja monimutkaisempienkin tunteiden ymmärtämisen taidot kehittyvät, mikä mahdollistaa myös paremmat mahdollisuudet vastata empaattisilla tavoilla ja myötätuntoisesti. (Volling, Kolak & Kennedy, 2008). Myös lapsen itsereflektointitaitojen kehittyessä, kyvyt toimia tilanteissa, joissa hän kokee huolta toisen puolesta, edistyvät. Kehittyneemmät tiedot ja kyky ymmärtää toisen tunteita ja mielentiloja mahdollistavat tilanteissa ennakoimisen sekä suunnittelun ja helpottavat jalostuneempien strategioiden käyttämistä tilanteissa. (Davidov ym., 2013.)

Lapsen myötätunnon ilmaisu toiselle sisältää niin empatiataitoja kuin kykyä ymmärtää moraalisten sääntöjen olemassaoloa (Volling, Kolak & Kennedy, 2008). Toisaalta lapsuudessa kehittyy myös myötätuntotekoihin liittyviä arviointitaitoja. Nussbaum (2014) tuo esiin, että lapsilla ilmenee myötätuntotilanteissa arviointia esimerkiksi heidän antaessaan myötätuntoa toiselle lapselle, mutta jääväämällä sen sellaisilta lapsilta, jotka he leimaavat ”itkupilleiksi” (Nussbaum, 2014). Jonkinlaisesta arviointiprosessista puhuvat myös Svetlovan, Nicholisin ja Brownellin (2010) tutkimustulokset, joissa taaperoiden oli vaikeampaa antaa kärsivän oloiselle aikuiselle oma tavaransa helpottaakseen hänen kärsimystään kuin taas auttaa kärsivää aikuista tavalla, joka ei vaatinut häntä luopumaan omasta tavarastaan (Svetlova, Nichols & Brownell, 2010). Lapset saattoivat reagoida äitinsä häntään todennäköisemmin kuin tuntemattomiin aikuisiin (Volling, Kolak & Kennedy, 2008). Arviointi vaikuttaa olevan osa myötätunnon rakentumista jo lapsuudessa.

3.2. Varhaisen vuorovaikutuksen vaikutus myötätuntokykyyn

Lasten myötätuntokykyyn ja sen kehittymiseen vaikuttavat todennäköisesti omat kokemukset hoivasta ja myötätunnosta varhaisessa vuorovaikutuksessa. Usein myötätunto on osa lapsuuden turvallisia, hoivaa ja huolenpitoa sisältäviä kiintymyssuhteita (Taggart, 2016; McNamee & Mercurio, 2007). Varhaislapsuuden

hoivan ja huolenpidon kokemukset näyttävät vaikuttavan lapsen haluun pitää muista huolta (McNamee & Mercurio, 2007), muihin myötätunnon kehittymiseen liittyviin tekijöihin (Gluschkoff ym., 2018) ja myötätuntoiseen käyttäytymiseen (Taggart, 2016).

Muista välittämisen kyvyn koetaan kumpuavan saadusta fyysisestä ja psyykkisestä huolenpidosta, joka kasvattaa vähitellen myös taitoja pitää itsestään ja muista huolta. (McNamee & Mercurio, 2007.) Kun lapsi saa osakseen rakkautta, kiintymystä, hoivaa, huolenpitoa ja hyväntahtoisuutta, hänen on todennäköisempää kasvaa muista huolehtivaksi, väkivallattomaksi ja hädässä olevia auttavaksi henkilöksi (Staub, 2002). Tutkittaessa suomalaislasten vanhempi-lapsisuhteen vaikutusta myötätunnon kehittymiseen huomattiin erityisesti emotionaalisesti lämpimien ja läheisten ihmissuhteiden kokemisen lapsuudessa korreloivan korkeamman myötätuntokyvyn kanssa aikuisuudessa (Hintsanen ym., 2019.) Varhaislapsuudessa saatujen hoivakokemusten erot saattavat selittää osittain eroja prososiaalisissa taipumuksissa aikuisuudessa (Gluschkoff ym., 2018).

Vanhempien lisäksi myös läheisten ihmisten tarjoamat kokemukset keskinäisestä luottamuksesta, empatiasta ja toisten vastaanottavaisuuteen perustuvasta huolenpidosta vaikuttavat lapsen kykyyn pitää muista huolta. Läheiset voivat antaa mallia ystävällisyydestä, rauhasta ja huolenpidosta sekä kiinnittää huomiota prososiaaliin taitoihin ja lasten yrityksiin muista huolehtimiseen. (Swick & Freeman, 2004.) Tätä tukevat myös tutkimustulokset, joissa lastentarhanopettajien 5-vuotiaisiin päiväkotilapsiin kohdistuva lämmin ja hellä vuorovaikutus oli yhteydessä suurempaan todennäköisyyteen prososiaalisen käyttäytymiseen ahdinkoa sisältävää videota seurattaessa. (Kienbaum, 2001.)

Merkityksellistä lasten myötätuntotaitojen kehittämisessä vaikuttaisi olevan se, että lapsi pääsee myötätuntotilanteisiin mukaan osalliseksi ja hänelle annetaan mahdollisuus tuntea empatiaa ja muita tunteita sekä ymmärtää niitä (katso esim. Swick & Freeman, 2004). Ajan myötä lasten osallistuessa myötätuntoon liittyviin toimiin heidän on nähty alkavan ottaa keskeisempiä rooleja myötätuntoteoissa ja oppivan myötätunnon olevan merkittävä arvo yhteisössään (Hilppö, Rajala & Lippinen, 2019). Huolenpidon normeja ja niiden opettelua sisältäviin

vuorovaikutustilanteisiin osallistumalla lapsi harjoittelee pitämään muista huolta ja ymmärtämään omaa vastuutaan (Swick & Freeman, 2004). Tärkeää on päästä harjoittelemaan myötätuntotaitoja myös muiden lasten kanssa. Vuorovaikutus saman ikäisten lasten kanssa muodostaa pohjaa lapsen kehitykselle ja vaikuttaa lapsen sosiaalisiin, kognitiivisiin ja emotionaalisiin kykyihin (Hilppö, Rajala & Lippinen, 2019).

Varhaisen vuorovaikutuksen ja lapsen saamien kokemusten, esimerkkien ja tuen voidaan nähdä vaikuttavan vahvasti lapsen kehittyvään käsitykseen myötätunnosta ja omasta roolistaan siinä. Ennen koulun aloittamista moni lapsi viettää suuren osan päivästänsä päiväkodissa harjoitellen myös kyseisiä taitoja ja keräten uusia kokemuksia. Seuraavaksi käsittelen myötätunnon roolia ja tutkimusta varhaiskasvatuksessa.

4. Myötätunto varhaiskasvatuksessa

Lapsuuden kokemukset myötätunnosta ja huolenpidosta niin vanhempien kuin muiden ihmisten kanssa voidaan nähdä aiemman luvun perusteella tärkeänä osana lapsen kasvua, kehitystä ja myötätuntokykyjen kehittymistä. Suuri osa yhä useamman suomalaislapsen lapsuudesta vietetään päiväkodissa tai muussa varhaiskasvatusta tarjoavassa ympäristössä. Tällöin myös varhaiskasvatuksessa saadut kokemukset myötätunnosta voivat kietoutua osaksi lapsen kasvua ja kehitystä. Tässä luvussa syvennyn myötätunnon tutkimusperinteeseen varhaiskasvatuksessa.

4.1. Varhaiskasvatus Suomessa

Varhaiskasvatus on Suomessa yhteiskunnan tarjoama, Varhaiskasvatustien ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ohjaama palvelu, jolla pyritään edistämään lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä lasten huoltajien kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Varhaiskasvatusta toteutetaan vaihtelevissa toimintaympäristöissä päiväkodeissa, perhepäivähoidossa sekä kerhoissa (Karila, 2016).

Suomessa suurin osa alle kouluikäisistä lapsista osallistuu varhaiskasvatustoimintaan. Vuonna 2016 varhaiskasvatukseen osallistui noin 68% maan 1–6 vuotiaista lapsista. (Opetushallitus, 2018.) Suurimmaksi osaksi Suomessa varhaiskasvatusta järjestetään kuntien päiväkodeissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018), joissa vuonna 2016 oli 76% varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista. (Opetushallitus, 2018.)

Suomessa varhaiskasvatukseen osallistumisen on nähty olevan merkittävää, sillä laadukkaan varhaiskasvatuksen on nähty tukevan lapsen varhaisvuosien kehitystä ja oppimista (Lehtinen, 2009; Karila, 2016), koulumenestystä, elämänhallintaa (Karila, 2016) sekä vertaissuhteiden kehittymistä (Lehtinen, 2009). Sen on nähty myös vaikuttavan kehittyvään yhteiskuntaan sen kartuttaessa koko lapsiväestön inhimillistä pääomaa (Karila, 2016).

4.2. Myötätunto varhaiskasvatusta koskevissa opetussuunnitelmissa ja laeissa

Myötätunnon käsite ei suoraan esiinny Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) tai Varhaiskasvatuslaissa. Myötätunto tulee kuitenkin ilmi epäsuorasti niin varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (katso esim. Rajala ym., 2017) kuin sen pohjalta valmistetuista päiväkotien varhaiskasvatussuunnitelmista (katso esim. Lipponen, 2018).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan varhaiskasvatuksen arvoperusta sisältää ihmisyyteen kasvun tukemista, jossa pyritään totuuden, hyvyyden, kauneuden, oikeudenmukaisuuden ja rauhan edistämiseen. Lisäksi arvoihin kuuluu sivistyksen tukeminen, mikä tulee esiin suhtautumistavoissa itseensä, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia oikein. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018.) Näiden arvojen ja tavoitteiden voidaan nähdä olevan linjassa myötätuntoa tukevien käytäntöjen kanssa. Suhtautumistavat muihin ihmisiin sekä oikeudenmukaisuuden ja oikein toimimisen tavoitteet voivat tukea käytäntöjä, joissa toisen oloa pyritään lievittämään hänen hetkellä. Rajala ym. (2017) kokevatkin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden velvoittavan toimintaan, jolla voidaan kehittää myötätunto ja empatiataitoja. Asiakirjassa ohjeistetaan niin tapoja toisen kohtaamiseen ja kohtelemiseen kuin henkilökunnan toimintaa, jossa he toimivat moraalisen subjektin ja yhteisön mallina lapsille. Myötätunto voidaan tulkita moraaliseen käyttäytymiseen liittyväksi tunne- ja toimintarekisteriksi varhaiskasvatuksessa. (Rajala ym., 2017.)

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi myös sen perusteella tehdyistä päiväkotikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa on nähty viitteitä myötätuntoon ohjaavan toiminnan tukemisesta. Lipposen (2018) tutkiessa erään päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaa hän huomasi myötätunnon sääntöjen löytyvän selkeästi opetussuunnitelmasta. Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmasta löytyi seitsemän päiväkodin arjen käytännöistä esiin noussutta ja muotoutunutta auttamisen, mukaan ottamisen, jakamisen ja lohduttamisen tai välittämisen tekoihin liittyvää sääntöä, jotka määrittivät päiväkodin toimintaa. Osa säännöistä vaikutti muodostuneen ylläpitämään päiväkodin sosiaalista ja moraalista

rakennetta sekä edistämään samalla empatiaa ja myötätuntoa päiväkodissa. (Lipponen, 2018.)

Myös Varhaiskasvatustalaki ohjaa varhaiskasvatustoimintaa. Varhaiskasvatustalain pykälän 3 § (540/2018) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteisiin kuuluu "kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen" (Varhaiskasvatustalaki, 2018). Laissa voidaan nähdä myötätuntoa tukevan toiminnan edistämistä sen ohjatessa lasten kasvattamista aktiivisiksi, eettistä toimintaa toteuttaviksi yhteiskunnan toimijoiksi, jotka ottavat myös muut ihmiset huomioon toiminnassaan. Myötätuntoa tukevia toimia ja tavoitteita voidaan siis nähdä ilmenevän varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, niin varhaiskasvatussuunnitelmissa kuin laeissakin.

4.3. Myötätunnon tutkimusperinne varhaiskasvatuksessa

Myötätunnon tutkimusperinne varhaiskasvatuksessa on lyhyt ja kerännyt vasta vähitellen enemmän kiinnostusta tutkijoissa. Myötätunnon tutkimuksen vähyyden syiksi on koettu sekä se, ettei myötätunnon tukemista ole nähty pääprioriteetiksi varhaiskasvatuksessa (Lipponen, Rajala & Hilppö, 2018) että myötätunnon tutkimuksen haastavaksi kokeminen, kärsimykseen vastaamisen pohjautuessa tunnekokemukseen, jonka motivaatiota on nähty erityisesti lasten kohdalla haastavaksi tietää (Spinrad & Eisenberg, 2017).

Viime vuosina myötätunnon tutkimusta on haasteista huolimatta tehty yhä enemmän varhaiskasvatuksessa. Tutkimus on painottunut sosiaaliseen ja tunneoppimiseen (Lipponen, Rajala & Hilppö, 2018) ja myötätuntoon liittyviin yksilöiden tekoihin, taitoihin ja ominaisuuksiin (Rajala ym., 2017). Niiden rinnalle on noussut tutkimus myötätuntokulttuurien rakentumisesta päiväkotiyhteisöissä (katso esim. Rajala ym., 2017).

Varhaiskasvatuksessa tehty myötätunnon tutkimus voidaan jakaa Lipposen, Rajalan ja Hilpön (2018) mukaan kolmeen näkökulmaan. *Myötätuntokulttuurien näkökulmasta* tehdyssä tutkimuksessa korostuu ajatus myötätunnosta kulttuuriin

limitityneenä toimintana. Perspektiivissä tuodaan esiin kulttuurin symbolisysteemien, esineiden, sosiaalisten välitteiden, sääntöjen ja työnjaon vaikutus ihmisten ajatuksiin ja tekoihin ja näin myös myötätunnon ilmenemismuotoihin. *Psykologiassa perspektiivissä* näkökulma myötätunnon tutkimukseen keskittyy enemmän yksilön pystyvyyteen antaa ja osoittaa myötätuntoa, sekä sitä rajoittaviin tekijöihin. Myötätunto ymmärretään yksilön tunteena, taitona tai piirteenä. *Käytännön perspektiivissä* huomio kiinnittyy myötätunnon rakentumisen muotoihin, myötätunnon ilmenemiseen ja myötätunnon kehittymiseen vuorovaikutuksessa sekä kulttuurisissa konteksteissa. Perspektiivissä tarkastellaan arjen rakenteita ja vuorovaikutuskäytäntöjä sekä myötätunnon mahdollistajia ja estäjiä niissä. (Lipponen, Rajala & Hilppö, 2018.)

4.4. Myötätunnon esiintyminen varhaiskasvatuksessa

Myötätunto on osa varhaiskasvatuksen arkea. Erilaisia myötätunnon elementtejä kuten mielipahan kokemista, toisen voinnista huolen heräämistä sekä tekoja, jotka pyrkivät lievittämään toisen mielipahaa, esiintyy päiväkodissa yhtenä (katso esim. Lipponen, Rajala & Hilppö, 2018; Rajala ym., 2019; Lipponen, 2018).

Varhaiskasvatuksessa kärsimys voidaan nähdä epämiellyttävinä kokemuksina kuten vanhempien ikävöintinä, itsensä satuttamisena, kavereiden kaipuuna, nimittelystä mielensä pahoittamisena sekä leikistä poissuljetuksi joutumisena (Lipponen, Rajala & Hilppö, 2018). Samaiset kokemukset voidaan asettaa mielipahan käsitteen alle, jota Rajala ym. (2019) käyttävät kärsimyksen sijaan laajasta kirjosta epämiellyttäviä subjektiivisia kokemuksia, joita voivat olla esimerkiksi kivun, huolen, ikävän, pelon, harmin ja surun kokemukset (Rajala ym., 2019).

Mielipahan ilmenemistapoja ei ole käsitelty myötätuntoa koskevissa tutkimusteksteissä juurikaan. Poikkeuksena tästä oli päiväkodin pienimpien, alle kolmi-vuotiaiden keskuudessa toteutettu tutkimus, jossa mielipaha nähtiin ilmenevän fyysisenä tai henkisenä kipuna sekä näiden yhdistelmänä, jotka tulivat esiin useissa päiväkotipäivän tilanteissa painottuen siirtymä- ja ulkoiluhetkiin. Usein syynä mielipahalle olivat kaatumiset, tapaturmat, toisen aiheuttama satuttaminen, menetetyt tavarat, pukemisen haasteet ja ikävä. (Rajala ym., 2019.)

Mielipahan ilmenemiseen saatetaan vastata päiväkotiryhmissä myötätuntoteoilla. 4–6-vuotiaiden ryhmässä tehdyssä tutkimuksessa myötätunto esiintyi auttamisen, lohduttamisen, mukaan ottamisen ja jakamisen tekoina (Lipponen, 2018), kun taas alle kolmevuotiaiden ryhmässä esiintyi auttamisen ja lohduttamisen tekoja (Rajala ym., 2019). Kummassakin tutkimuksessa lohduttaminen oli tyypillisin myötätuntoteko (Lipponen, 2018; Rajala ym., 2019). Ilmiötä selitettiin lohduttamisen ja huolenpidon tarpeen näkyvyytenä arjessa sekä varhaiskasvatukseen juurtuneella ajatuksella lapsista huolehtimisen merkityksellisyydestä. Myötätuntoteot eivät jaottelusta huolimatta ole toisistaan erillisiä, vaan ne esiintyvät myös yhtä aikaa ja toisiinsa sekoittuen. Tämän lisäksi toisen oloa helpottamaan pyrkivä puhe ja teot esiintyvät samanaikaisesti, limittäin ja toisiaan täydentäen. (Lipponen, 2018.)

Hilppö ym. (2019) tuovat esiin, että varhaiskasvatuksen opettajilla ja lastenhoitajilla on käytännön viisautta, joka vaikuttaa siihen, missä tilanteessa, miten, millä tavalla sekä kenelle varhaiskasvattajat antavat myötätuntoa (Hilppö ym., 2019). Päiväkodissa myötätunto suuntautuukin usein aikuiselta lapselle (Lipponen, 2018; Rajala ym., 2019; Rajala ym., 2017). Niin alle 3-vuotiaiden (Rajala ym., 2019) kuin 4-6-vuotiden ryhmässä (Lipponen, 2018) kasvatushenkilöstö vastasi suurimmaksi osaksi myötätuntoteoista ryhmässä ja niiden vastaanottajana oli lapsi. Päiväkodissa lasten ja aikuisten on nähty noudattavan epäsuoraa sääntöä, jossa aikuisen tehtävä on lohduttaa lapsia (Lipponen, 2018; Rajala ym., 2019).

Myös lasten on nähty olevan kykeneviä myötätuntotekoihin saadessaan siihen mahdollisuuden (katso esim. Swick & Freeman, 2004; Hilppö ym., 2019; Rajala ym., 2019). Alle kolmevuotiaat lapset kantoivat vanhempia päiväkotilapsia enemmän huolta muista lapsista huomatessaan heidän kärsimyksensä, ja pyrkiessään saamaan aikuisia lieventämään toisen surua (Rajala ym., 2017). Lasten toisilleen antamassa myötätunnossa on läsnä aikuisilta opittuja tapoja antaa myötätuntoa sekä omia tulkintoja myötätunnon antamisesta. Lasten tavat tehdä myötätuntotekoja olivat toisintoja päiväkotiyhteisön yleisistä käyttäytymistavoista tai omia myötätuntotekotapoja, jotka saattoivat liittyä lasten luomaan vertaiskulttuuriin. (Hilppö, Rajala & Lipponen, 2019.) Aina lapset eivät kuitenkaan yksin onnistuneet

myötätunnon välittämisessä toiselle tavoin, jotka helpottavat mielipahaa. Välillä aikuisen apua tarvittiin myötätuntoteoissa. (Rajala ym., 2019.)

Aina lapsille ei anneta mahdollisuutta myötätunnon antamiseen ja se voidaan jopa kieltää. Rajalan ym. (2019) tutkimuksessa ilmeni tilanteita, joissa lasta kieltettiin antamasta myötätuntoa, esimerkiksi toisen lapsen satuttaessaan itsensä (Rajala ym., 2019). Hilpön, Rajalan ja Lipposen (2019) mukaan mielipahan tilanteet, joissa aikuiset eivät olleet pyrkimyksistään huolimatta läsnä olivat otollisia nimenomaan lasten toisilleen tarjoamalle myötätunnolle (Hilppö, Rajala & Lipponen, 2019).

Varhaiskasvatuksessa myötätunto koskee koko päiväkotiyhteisöä. Myötätuntoa ei pidetä ainoastaan myötätunnon antajan ja saajan välisenä, vaan siihen vaikuttavat laajemmin päiväkodin toimintatavat ja -kulttuurit (Rajala ym., 2019). Varhaiskasvatuksessa esiintyvä myötätunto on kollektiivista yhteisön toimintaa, jossa myötätuntoteot rakentuvat vuorovaikutuksen ja neuvottelujen pohjalle (Lipponen, 2018). Päiväkotio on itsessään sosiaalinen ympäristö, jossa mielipahan ilmaisuja ja suhtautumista muovaavat yhteiset toimintatavat ja normit (Rajala ym., 2019). Päiväkotien toimintakulttuuri myös myötätuntoon liittyen muodostuu toistuvista käytännöistä, säännöistä ja rutiineista, jotka ovat osa päiväkodin arkea (Rajala ym., 2017). Näihin käytäntöihin vaikuttavat myös ympäröivien yhteisöjen tavat toimia ja suhtautua myötätuntoon. Ympäröivä kulttuuri ja instituution historia vaikuttavat siihen, miten päiväkodissa mielipahaa kokevia pyritään lohduttamaan (esimerkiksi puheilla, eleillä, ilmeillä, äänensävyillä, välineillä ja toimintatavoin) ja kenen odotetaan antavan myötätuntoa eri tilanteissa (Hilppö ym., 2019). Lapset ja aikuiset voivat toiminnallaan vaikuttaa siihen, miten, kenelle ja milloin yhteisössä myötätuntoa ilmenee (Hilppö, Rajala & Lipponen, 2019). Myötätunto näyttäytyy laajasti päiväkodissa muodostuneisiin käytäntöihin pohjautuvana ilmiönä.

4.5. Myötätunnon kehittäminen varhaiskasvatuksessa

Myötätunnon tukemisen ja myötätuntoiseksi kasvattamisen tavoitteiden on koettu usein joutuvan taipumaan ollessaan ristiriidassa muiden varhaiskasvatuksen

tavoitteiden kanssa (Lipponen, Rajala & Hilppö, 2018). Tästä huolimatta joitakin tapoja edistää myötätuntoa päiväkodeissa on tuotu esiin.

Luvussa 3 toin esiin varhaisten kokemusten vaikutusta lapsen kykyyn kokea myötätuntoa. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstön toimintatavat vaikuttavat lasten myötätuntokykyyn (katso esim. Kienbaum, 2001). Opettajat voivat antaa lapselle kokemuksia, jotka edistävät tai estävät tunteisiin liittyvien kykyjen kehittymistä (Denham, Bassett & Zinsser, 2012). Näin opettajat voivat antaa kokemuksia myötätunnosta ja mielipahaan reagoinnista. Lapsia voidaan kannustaa myötätuntotokeja tekemiseen (Lipponen, 2018; Rajala ym., 2017) ja toisista huolehtimiseen (McNamee & Mercurio, 2007). Heitä voidaan myös ohjata yhä aktiivisemmin empatian näyttämiseen, millä pyritään herättämään heissä myötätuntotokeja muita lapsia kohtaan (Lipponen, 2018). Samalla linjalla ovat myös McNamee ja Mercurio (2007) ehdottaessaan, että opettajat voisivat edistää lasten halua pitää toisista huolta rohkaisemalla heitä vuorovaikutukseen, ajatteluun ja tunteisiin, joissa on läsnä toisista huolehtimista sekä pyrkimällä toimintaan, joissa muista huolta pitämällä helpotetaan muiden vointia. (McNamee & Mercurio, 2007). Lapsille tulisi tarjota mahdollisuus olla osana tilanteita, joissa on huomaavaisuutta, huolenpitoa ja avuliaisuutta, jotta he oppivat toisista huolehtimista sitä tekemällä (Staub, 2002) sekä tilaa antaa myötätuntoa omilla, luovilla tavoillaan (Hilppö, Rajala & Lipponen, 2019).

Varhaiskasvattajien merkitys päiväkotien ja muiden varhaiskasvatusta järjestävien tahojen myötätunnon edistämisessä nähdään siis suuressa roolissa. Monessa tutkimuksessa nimenomaan kasvattajien toimintaan vaikuttamalla pyritään myötätunnon edistämiseen varhaiskasvatuksessa (katso esim. Taggart, 2016; Rajala ym., 2017; Hilppö ym., 2019). Myötätunnon huomioimisen on esitetty olevan merkityksellistä jo varhaiskasvatuksen opettajien opiskeluvaiheessa, varhaiskasvatuksen ollessa yksi erityisen myötätuntoisista ammattialoista, jossa korostuu alan eettinen luonne (Taggart, 2016). Varhaiskasvatuksen kentällä työskenteleville hyödylliseksi ja myötätuntokulttuuria kehittäväksi on esitetty erilaisten myötätuntoon liittyvien tilanteiden pohdinta ja reflektointi työpäivien ja kokousten aikana (Hilppö ym., 2019). Interventiomenetelmä, joissa päiväkodin myötätuntokulttuuria pyritään rakentamaan päiväkodin arkea videokuvaamalla ja

materiaalia refleктоimalla henkilökunnan kesken tunteiden, myötätunnon ja sitä mahdollistavien käytäntöjen kannalta vaikutti tuottavan tuloksia. Kasvattajat pysyivät suhtautumaan myötätuntoisemmin tilanteissa, joissa se oli rutiinien tai kärsimyksen tunnistamisen haasteiden takia vaikeaa pohtiessaan muiden näkökulmia ja saadessaan itse osakseen empaattisia kokemuksia. (Rajala, ym., 2017.)

Myötätunnon edistämiseen on myös ehdotettu myötätuntoon huomiota kiinnittäviä opetusohjelmia, joissa pyritään opettamaan ja kasvattamaan lasta huomioimaan muiden huolta ja hyvinvointia sekä vahvistamaan luontaisia kykyjä myötätuntoon niin läheisille kuin muille ihmisille (Lavelle, Flook & Ghahremani, 2017.) Toisaalta myötätunto voidaan nähdä myös osana henkilökunnan ja lasten luomaa yhteistä arkea, eikä pelkästään pedagogiikan kautta opittava asia tai lapsille kehittyvien taitojen summa, jonka avulla he onnistuvat myötätunnon antamisessa (Rajala & Lipponen, 2018). Yksi tapa kehittääkin myötätuntoa varhaiskasvatuksessa on kehittää nimenomaan päiväkodin myötätuntokulttuuria yksittäisten henkilöiden taitojen sijaan (Hilppö ym., 2019). Päiväkotia voidaan suunnitella inklusiiviseksi paikaksi, jossa kaikki voivat kokea pääsevänsä mukaan yhteiseen toimintaan, tulevansa hyväksytyksi ihmisten välisistä eroavaisuuksista huolimatta sekä saavansa arvostusta, turvaa, tukea ja kannustusta (Rajala & Lipponen, 2018). Myös varhaiskasvatuksen asiakirjat voivat ohjata toimintakulttuurin kehittämiseen myötätuntoa edistäväksi, niiden vaikuttaessa työntekijöiden sosiokulttuuriin olosuhteisiin, pedagogiikkaan ja sen tulkintoihin myötätunnosta ja hoivasta (Hilppö ym., 2019.)

Tutkin myötätunnon rakentumista päiväkodin arjessa lähestyen aihetta käytännön perspektiivistä (katso Lipponen, Rajala & Hilppö, 2018). Päiväkodin arkeen koen vaikuttavan myös sitä ympäröivän yhteisön normien ja toimintatapojen. Käytän tutkimuksessani varhaiskasvatuksessa ilmenevästä myötätunnosta määritelmänä Rajalan ym. (2019) määritelmää, jossa myötätunto koostuu toisen ihmisen mielipahan huomaamisesta, empatian kokemisesta sekä teoista mielipahan lievittämiseksi. Seuraavaksi esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymykseni.

5. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Myötätuntoon tutustuessani kiinnostukseni heräsi sen ilmenemismuotoihin ja rakentumiseen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Haluan tutkimuksessani selvittää, miten myötätuntoiset teot rakentuvat varhaiskasvatusympäristöissä, erityisesti päiväkodissa. Pohdin, millaisena prosessina myötätunto näyttäytyy varhaiskasvatuksen arjessa sekä, millaisissa tilanteissa myötätuntotekoja tehdään ja vastaanotetaan. Omassa tutkimuksessani päädyin seuraaviin tutkimuskysymyksiin, joihin pyrin vastaamaan tutkimuksessani:

1. Miten aikuiset ja lapset havaitsevat tarpeen myötätunnolle päiväkodissa?
2. Millaisia piirteitä myötätuntotekotilanteissa ilmenee päiväkodissa?
3. Mitä myötätuntotekoja ilmenee päiväkodin arjessa?

Kuten tutkimusmenetelmänäni käyttämälleni Grounded Theorylle on tyypillistä, tutkimuskysymykseni ovat muotoutuneet tutkimuksen toteuttamisen aikana (Koskela, 2007). Seuraavassa luvussa esittelen, miten olen toteuttanut tutkimukseni ja pyrkinyt vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

6. Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on selvittää, miten myötätuntoteot rakentuvat päiväkodissa toteutetussa varhaiskasvatuksessa. Halusin seurata päiväkodin arjessa myötätunnon rakentumista luonnollisessa ympäristössä ja tutkimusmenetelmäksi valikoin etnografianomaisen havainnointimenetelmän, joka pitää sisällään myös piirteitä kollektiivisesta etnografiasta. Aineiston analyysissä käytin aineistolähtöistä Grounded Theory -menetelmää, joka ohjasi myös aineiston keruuta. Tässä luvussa käyn läpi tutkimusmenetelmäni valintaa ja niiden toteuttamista tutkimuksessani.

6.1. Aineiston kerääminen

Tutkimusmenetelmiä valitessani pohdin, millä menetelmällä voisi saada myötätunnon rakentumisesta ilmiötä parhaiten kuvaavaa tietoa. Koin, että vähän tutkittua ilmiöstä havainnointi arjen tilanteissa antaisi tärkeää näkökulmaa myötätuntotilanteiden ymmärtämiselle päiväkotikontekstissa. Havainnointi on nähty toimivaksi tavaksi kerätä tietoa myötätunnosta myös aikaisemmissa päiväkodeissa toteutetuissa myötätunnon tutkimuksissa (katso esim. Rajala ym., 2019), mikä tuki aineistohankintamenetelmäni valintaa.

Harkitsin mahdollisuutta strukturoituun havainnointiin, jossa aineistoa kerätään havainnoimalla ennalta sovittujen sääntöjen ja menetelmien kautta, osallistumatta toimintaan tai vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa (McKernie, 2012). Koin menetelmän houkuttelevaksi sen selkeyden vuoksi, mutta ongelmalliseksi tutkittavan ilmiön kannalta. Miten tutkia strukturoidusti ilmiötä ennalta määritellen sen ilmenemismuotoja, ennen kuin ilmiöstä on tehty tarpeeksi aiempaa tutkimusta, joista tehdä listoja tai sääntöjä havainnoinnille? Strukturoitu havainnointi ei sovi tutkimusaiheille, joista ei vielä tiedetä paljoa, menetelmän vaatiessa paljon etukäteistietoa ilmiöstä tutkimuslistojen ja taulukoiden rakentamiseen (McKernie, 2012). Tämän vuoksi päädyin valitsemaan toisen havainnointimenetelmän.

Seuraavaksi tutustuin etnografiseen havainnointiin. Etnografiassa tutkitaan erilaisia kulttuureja, toimintaa ja ihmisiä kulttuurien osana, pyrkimyksenä kuvata toimintaympäristön tapahtumia sekä kyseisen yhteisön jäsenten näkemyksiä ja

tulkintoja omasta ja muiden yhteisön jäsenten toiminnasta (Paloniemi & Collin, 2018). Tutkimuskohteena ovat ihmiskontaktit (O'Reilly, 2005), ihmisten teot sekä niiden merkitykset heidän päivittäisessä elämässään ja luonnollisissa ympäristöissään (Hammersley & Atkinson, 2007). Etnografia on nähty hyödylliseksi tutkittavien uskomuksia, motivaatioita ja arjen vuorovaikutuskäyttäytymistä selvittäessä (Tedlock, 2000). Koin, että etnografianomainen menetelmä sopisi myös omiin tutkimustavoitteisiini. Kuten etnografiassa, myös omassa tutkimuksessani halusin selvittää yhteisön jäsenten (tässä tapauksessa päiväkotiyhteisön lasten ja kasvattajien) toteuttamia vuorovaikutuksessa ilmeneviä tekoja ja toimintaa, myötätuntoa sisältävissä tilanteissa. Etnografia on tutkimusmenetelmä, jota on usein käytetty lapsuuden instituutioita, kuten päiväkotia tutkittaessa (Strandell, 2010), mikä lisäsi kiinnostustani menetelmän käyttöä kohtaan.

Tutkimukseni ei täytä kaikkia etnografisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ja on sovellutus kyseisestä menetelmästä. Suurin ero perinteiseen etnografiaan on havainnointiajassa, joka oli suhteellisen lyhyt, vain 10 päivää. Etnografialle tyypillistä on tutkimuskentällä pitkään vietetty aika, jolloin tutkija on osana ihmisten jokapäiväistä elämää suhteellisen kauan (Hammersley & Atkinson, 2007). Tässä tutkimuksessa jouduin rajaamaan kentällä oloa siten, ettei tutkimuksen laajuus kasvaisi liian suureksi Pro Gradu -tutkimukselle, vaikkakin laajempi tutkimusaika olisi voinut antaa vielä enemmän tietoa ilmiöstä.

Etnografiassa aineistoa kerätään seuraamalla erilaisia tapahtumia, keskusteluja ja puhetta sekä kysymyksiä kysymällä (Hammersley & Atkinson, 2007; O'Reilly, 2005). Tutkija havainnoi kaikkea mahdollista, kirjoittaa tarkasti kenttämuistiinpanoja sekä laajentaa, arvioi ja reflektoi niitä. Hän pyytää havainnoinnin kohteita selittämään tekemisiään sekä kerää erilaisia dokumentteja havainnoinnin aikana. (Delamont, 2004.) Tutkimuksessani niin ikään seurasin eri tilanteita ja henkilöiden välisiä kohtaamisia ja keskusteluja. Keskustelin välillä itse tutkittavien kanssa ja kysyin kysymyksiä heiltä sekä vastasin kysymyksiin. Kirjoitin havainnoinnista muistiinpanoja päiväkotipäivän aikana mukana kuljettamaani vihkoon, jonka koin päiväkodin arkea mahdollisimman vähän häiritseväksi ja säätä kestäväksi muistiinpanovälineeksi. Illalla kirjasin muistiinpanot tietokoneelle niitä tarkentaen.

Muistiinpanoista muovautui niitä kirjatessa ja jäsennellessä tilannekuvauksia myötätuntoon liittyvistä tapahtumista, joita kutsun myötätuntoepisodeiksi. Lappalainen (2007) viittaa Strandelliin (1994), jonka mukaan episodit ovat havainnoijan näkemien tapahtumien kuvauksista ja osallistujien repliikeistä koostuvia ajallisesti ja paikallisesti rajattuja tapahtumaketjuja, joissa on tiettyjä osallistujia (Lappalainen, 2007). Rakensin aineistosta tämän tyyppisiä episodeja ja nimesin ne numeroin (esimerkiksi N2). Jos samassa episodissa mielipahaa kokevia oli useampia, episodiin on lisätty myös kirjain analyysin helpottamiseksi (esimerkiksi N12A ja N12B). Episodien lisäksi kirjasin muistiinpanojen pohjalta alustavia analyysiajatuksia, omia tunnelmia havainnoinnista sekä keskustelujen kuvauksia.

Aineistoksi kertyi 136 episodtia, joissa ilmeni mielipahaa tai myötätuntotekoja. Niistä 15:ssä oli useampi kuin yksi mielipahaa kokeva lapsi. Analysoin episodit kaikkien mielipahaa kokevien osalta, jolloin analysoitavia tilanteita kertyi 149. Episodieni lisäksi aineistooni kuuluivat myös muut havainnoinnin aikana kirjatut muistiinpanot, muutama valokuva toimintaympäristöstä sekä lasten piirtämiä piirustuksia. Pääosassa aineiston analyysissa olivat varsinaiset episodit. Etnografisessa tutkimuksessa suositellaan kerättävän dokumentteja ja esineitä kentältä auttamaan tutkittavan ilmiön ymmärtämisessä (Hammersley & Atkinson, 2007). Omassa tutkimuksessani muu aineisto oli pienemmässä osassa kuin tavanomaisessa etnografiassa. Muu data ei ollut suuressa osassa analyysiani, mutta auttoi tilanteiden ja tapahtumien ymmärtämisessä ja muistamisessa.

Tutkimukseni sisälsi joitakin kollektiivisen etnografian piirteitä. Kollektiivisessa etnografiassa tutkijat tekevät yhteistyötä muiden tutkijoiden kanssa aineistoa analysoidessaan ja kehittävät yhdessä erilaisia kokemusten ja aineiston jakamisen tapoja (Gordon ym., 2007). Tämä tutkimus tehtiin osana Constituting Cultures of Compassion (CoCuCo) -tutkimushanketta ja havainnointikohteessa oli päivittäin 2-4 tutkimushankkeen tutkijaa havainnoimassa. Teimme yhteistyötä tutkimuksen aikana monin tavoin. Ennen havainnointia perehdyimme yhdessä myötätuntoon ja sitä koskeviin tutkimuksiin sekä mahdollisiin tapoihin toteuttaa tutkimusta kahden muun tutkimushankkeessa Pro Gradu-tutkielmaa tekevän varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijan kanssa. Havainnointijakson aikana kävimme yhdessä läpi havaintojamme ja alustavia analyysijamme. Kollektiivinen etnografia tarjoaa

mahdollisuuden tutkimukseen liittyvien aiheiden reflektointiin ja pohdintaan yhdessä muiden kanssa, mikä voi auttaa uusien lähestymistapojen ja kulttuuristen mallien löytämisessä (Lahelma ym., 2014). Tässä tutkimuksessa yhteistyö antoi mahdollisuuksia käydä läpi tilanteita ja saada uusia näkökulmia niiden ymmärtämiseen ja analyysiin. Kollektiivinen etnografia mahdollistaa muun muassa toisen havainnoijan rinnakkaisen tarinan ja vierestä näkemisen hyödyntämisen (Gordon ym., 2007). Joissakin tilanteissa kaksi ihmistä oli huomannut saman kohtaamisen ja pystyi vertaamaan tilanteesta saamiaan huomioita.

Etnografialle tyypillisestä poiketen päädyin vähän havainnointitilanteeseen osallistuvan havainnoijan rooliin, joka esitellään Adlerin ja Adlerin (1994) viittaamana Goldin (1958) ja Pearsallin (1970) teoksissa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija etenee vähitellen osallistujana yhteisössä, keskittyen suurimmaksi osaksi havainnointiin ja mahdollisesti tehden pieniä haastatteluja. (Adler & Adler, 1994). Havainnoinnin alkaessa ajattelin, olevani havainnoijana vain sivustaseuraaja, mutta totesin, että tilanteisiin mukaan pääsemisen ja niiden ymmärtämisen kannalta tärkeäksi nousi mahdollisuus keskustella tutkittavien kanssa. Havainnoinnin aikana tutkittavat saattoivat itse tulla juttelemaan kanssani ja olivat kiinnostuneita omasta taustastani alalla. Pienimuotoisten yhteisten keskustelujen myötä tutkittavien kanssa koin pääseväni paremmin mukaan toimintaan, parantavani heidän luottamustaan itseäni tutkijana ja saavani tietoa heidän näkemyksistään.

En halunnut osallistuvampaa roolia tutkimuksessa, jottei se häiritse tutkittavan ilmiön selvittämisessä. Arvelin, että toimintaan osallistuminen ja tilanteissa auttaminen saattaisivat vähentää myötätuntotekojen määrää ja vaikuttaa näin tutkittavaan ilmiöön. Tämän vuoksi pyrin olemaan puuttumatta arjen tilanteisiin, erityisesti lasten mielipahan tilanteisiin. Strandellin (2010) mukaan tutkija saattaa kuitenkin joutua tilanteisiin, joissa lapsista vastuussa olevat aikuiset eivät näe tai eivät ehdi puuttua esimerkiksi vaaratilanteeseen. Tällöin tutkijan tulee pohtia tilanteessa toimimista yleisten eettisten periaatteiden sekä lapsiin, aikuisiin, tutkimukseensa ja itseensä kohdistuvien lojaliteettien pohjalta. (Strandell, 2010). Vastaaviin tilanteisiin jouduinkin ja poistuvin tutkijan roolista silloin, kun se oli lapsen turvallisuuden kannalta mielestäni välttämätöntä. Muuten pyrin pitämään kiinni valitsemastani tutkijan roolista.

6.2. Tutkimuskohde ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimuskohteekseni valikoitui eräs pääkaupunkiseudulla sijaitsevan päiväkodin 2–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmä. Ryhmä koostui 27 lapsesta ja neljästä kasvattajasta. Lapsista suurin osa oli 3–4-vuotiaita, havainnoinnin aikaan yksi lapsista oli 2-vuotias ja yksi täytti 5 vuotta. Tyttöjä ryhmässä oli 16 ja poikia 11. Havainnointijakson aikana ryhmän lasten määrä vaihteli päivittäin 17–26 lapsen välillä. Ryhmässä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa ja kaksi lastenhoitajaa. Kaikki henkilökunnan jäsenet eivät olleet joka päivä paikalla. Tämän lisäksi ryhmässä oli yksi lähihoitajaopiskelija harjoittelujaksolla. Päiväkodin koko kasvatushenkilökunta koostui naisista.

Päiväkotirakennuksessa oli kaksi lapsiryhmää. Havainnoimani ryhmän lisäksi rakennuksessa oli myös alle 3-vuotiaiden lasten ryhmä, jossa työskenteli kolme kasvattajaa, joista yksi oli lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Myös päiväkodin johtaja oli osan aikaa viikosta päiväkodissa. Tässä tutkimuksessa sisällytin havainnoimiini tilanteisiin myös ne, joissa havainnoimani ryhmän lapset kokivat mielipahaa ja mahdollisesti saivat myötätuntoa joko oman ryhmän lapsilta tai oman tai toisen ryhmän kasvattajilta tai päiväkodin johtajalta. Välillä päiväkoitiin saatiin apua sijaisista tai naapuripäiväkodin henkilökunnasta. Heitä en tässä tutkimuksessa havainnoinut.

Päiväkoti sijaitsi kaupunkiympäristössä vanhassa kaksikerroksisessa rakennuksessa. Havainnoimani ryhmän käyttämät tilat sijoituivat kahteen kerrokseen. Lasten lokerot ja pukemistila olivat alakerrassa, kun taas varsinaiset ryhmätilat olivat yläkerroksessa, johon siirryttiin aamupalan jälkeen. Yläkerran ryhmätilaan kuului kaksi huonetta, jossa toisessa oli pöytiä ja tuoleja, ja jota käytettiin muun muassa ruokailutilana. Toisessa huoneessa oli enemmän avointa tilaa, leluja ja leikkipaikkoja. Siinä lapset muun muassa leikkivät, osallistuivat yhteiseen ohjattuun toimintaan ja nukkuivat. Ryhmässä oli myös wc-tilat ja hieman käytävätilaa, jossa usein leikittiin. Pihapiiri jaettiin päiväkodin toisen ryhmän sekä viereisen alakoulun kanssa.

Tavoitteenani oli tutkia tavallisessa pääkaupunkiseudun päiväkodissa myötätunnon rakentumista. Päiväkodin valintaan liittyviä seikkoja pohdimme yhdessä Co-CuCo-tutkimushankkeeseen liittyvää havainnointia tekevien henkilöiden kesken. Havainnointipaikkamme näimme sopivan tutkimukseen sen ollessa tyypillinen pääkaupunkiseudun päiväkotia, jossa lisäksi suhtauduttiin myönteisesti tutkimushankkeen toteuttamiseen. Tämän lisäksi koimme kyseisessä päiväkodissa todennäköisesti esiintyvän myötätuntotilanteita, sillä päiväkodissa toteutettiin ”Hyveet elämässä” -hanketta, jonka kautta päiväkodissa toteutettiin hyvekasvatusta. Havainnoinnin aikana ryhmässä käsiteltiin ystävällisyysteemaa hankkeen pohjalta. Tutkittavan päiväkotiryhmän valintaan vaikuttivat lapsiryhmän ikäjakauma, päiväkodin suostuvaisuus tutkimukseen osallistumiseen sekä hyvä sijainti.

Tutkittavilta pyydettiin kirjalliset tutkimusluvut ennen havainnoinnin aloittamista. Lasten huoltajat antoivat tutkimusluvan lapsensa puolesta. Lapsista yhtä lukuun ottamatta kaikki saivat osallistua tutkimukseen. Yksi lapsista sai tutkimukseen luvan vasta toisella havainnointiviikolla. Kasvatushenkilökunnasta kaikki antoivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen tutkimusluvalla. Tutkimusluvan mukana tutkimukseen osallistujat saivat saatekirjeen, jossa annettiin tietoa tutkimuksesta ja yhteystiedot mahdollisia tutkimukseen liittyviä kysymyksiä varten. Tutkimusluvut saatekirjeineen ovat liitteinä 1 ja 2. Henkilökohtaisten tutkimuslupien lisäksi tutkimuslupa pyydettiin ja saatiin sekä kaupungilta että päiväkodilta.

Aineistonkeruu tapahtui helmikuussa 2017, 10 arkipäivän ajan kahden viikon sisällä. Havainnointiajat sijoituivat päiväkotipäivän aikana kello 7.30 - 16 välille. Yhteensä havainnointitunteja kertyi noin 50. Toinen havainnointiviikoista oli hiihtolomaviikko, jolloin lapsia ja kasvattajia oli hieman tavallista vähemmän. Havainnoinnin aikana seurasin ryhmän tavallista arkea katselemalla, kuuntelemalla ja havainnoimalla toimintaa.

6.3. Aineiston analyysi

Aineistoani analysoin Grounded Theory -menetelmällä, joka on aineistolähtöinen ja koodausorientoitunut teorian rakentamismuoto (Koskela, 2007). Siinä kerättyä aineistoa pyritään selittämään aineiston pohjalta rakennettavalla

teoriakehityksellä. Analyysin ja aineiston keräämisen aikana tutkija kehittää yhä uusia analyttisiä tulkintoja, jotka ohjaavat uuden aineiston keräämistä, mikä taas muokkaa ja tarkentaa analyysia. (Charmaz, 2000.) Menetelmässä tutkija luo hypoteeseja aineiston pohjalta ja testaa sekä muokkaa niitä lisäaineiston avulla muodostaessaan vähitellen lopullista analyysiaan (Luomanen, 2010). Tutkimuksessani olen aineistoa yhä uudelleen koodaamalla ja järjestelmällä rakentanut teoriaa, jolla voidaan ymmärtää aineistossa ilmenevää myötätunnon rakentumista päiväkotiympäristössä. Aineiston keräämisen aikana tehdyt analyysit ovat muokanneet uuden aineiston keräämistä ja aineiston uudestaan läpikäymiset ovat muovanneet teoriaa sen mukaan, mitä huomioita analyysissa on tullut esiin.

Grounded Theorya päädyin käyttämään aineistoni analyysissa, koska sen on nähty sopivan erityisesti tutkimusympäristöihin, joissa ihmiset ovat tekemisissä toistensa kanssa (Koskela, 2007) kuten päiväkotiympäristössä. Grounded Theoryssä valmiin teorian sijasta lähdetään liikkeelle siitä, mitä aineisto tuo ilmi aiheesta ja aineistoa koodaamalla luodaan teoria, joka kattaa aineiston (Koskela, 2007). Päiväkodissa myötätunnon rakentumisesta on hyvin vähän aiempaa tutkimusta ja aineiston vertaaminen ainoastaan valmiisiin teorioihin olisi ollut tämän vuoksi haastavaa ja saattanut jättää jotain tärkeää informaatiota tutkimuksen analyysin ulkopuolelle. Koin, että Grounded Theoryssä on mahdollista saada sisällytettyä teoriaan ilmiöitä, joita aineisto tuo esiin, mutta joita ei ole välttämättä aiemmissa tutkimuksissa huomioitu.

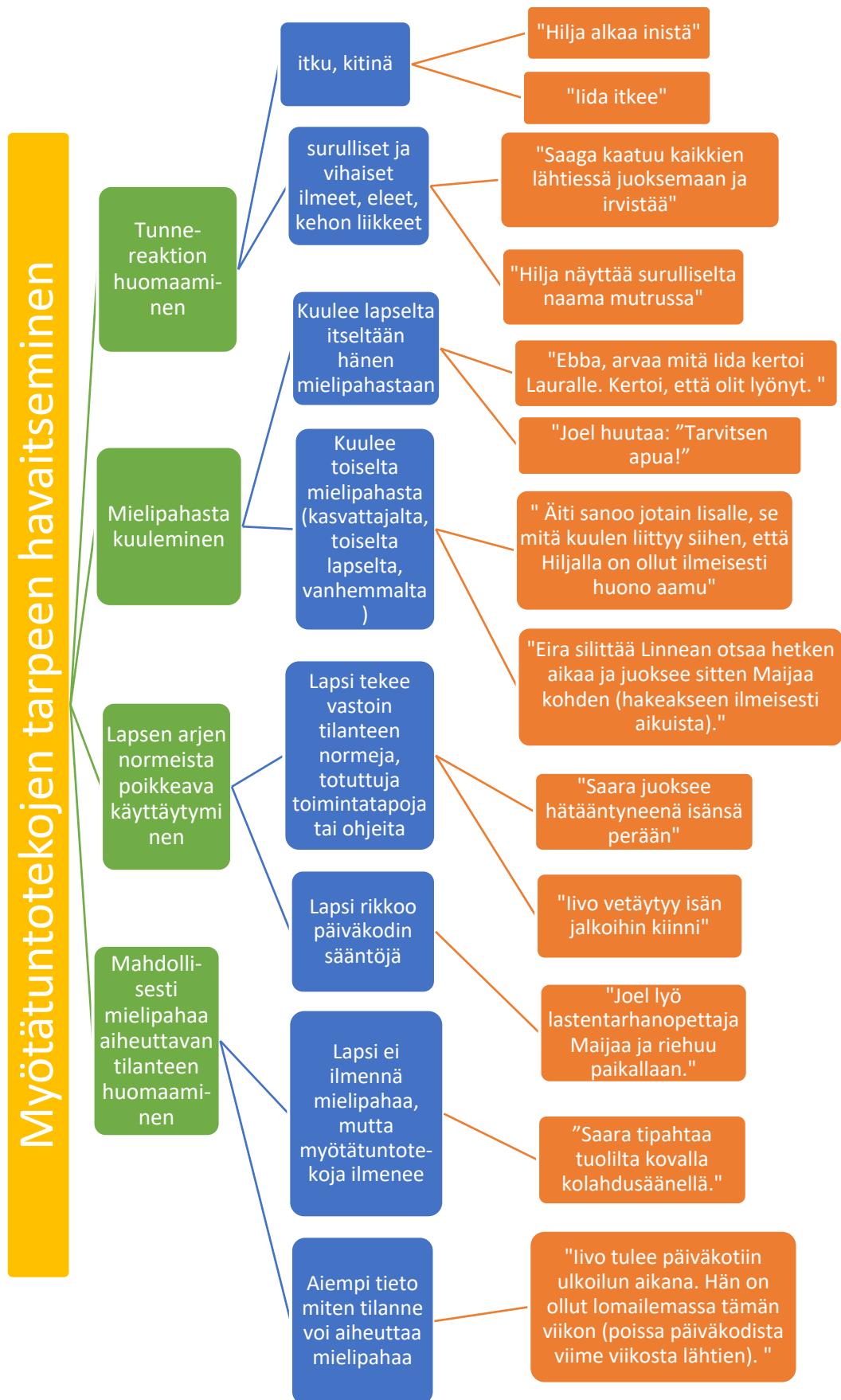
Grounded Theoryssä aineiston keruu on merkittävässä roolissa myös sen analyysissa, koska aineistoa kerätään analyysin tekemisen kanssa osittain samanaikaisesti, limittäin ja vuorotellen (Koskela, 2007). Tämän vuoksi käyn tässä vielä lyhyesti läpi aineistoni keräämistä analyysin näkökulmasta. Keräsin aineistoani kahden peräkkäisen viikon aikana ja suurin osa aineiston analysoinnista keskittyi havainnoinnin jälkeiseen aikaan. Alustavia analyyskejä ja pohdintoja tein jokaisen havainnointipäivän jälkeen kirjatessani ja lukiessani uudestaan päiväkodissa tekemiäni havaintoja. Tällöin käsittelin aiemmin päivällä näkemiäni tapahtumia ja pyrin luomaan niistä tutkittavan ilmiön kannalta merkittäviä episodeja sekä alustavasti löytämään niistä kaavoja, yhtäläisyyksiä sekä eroja. Lisäksi keskustelin ilmiöstä ja ajatuksistani muiden tutkijoiden kanssa ja prosessoisin aineistoani.

Tämä taas vaikutti aineiston keruuseen ja ohjasi huomioimaan arjessa myötätunnon rakentumisen kannalta merkityksellisiä seikkoja, joita aineistoa kerätessä oli esiintynyt. Uudet havainnot joko tukivat tai muokkasivat analyysiani.

Aineistonkeruun pohjalta muodostin havainnoistani myötätunnon rakentumisen kannalta merkittäviä episodeja. Näissä ilmeni jollain tapaa mielipahan ilmaisuja tai niiden huomaamista sekä mahdollisesti myötätuntotekoja. Tutkimukselleni merkitykselliset episodit, joista koodauksen avulla muodostin teorioita, muistuttivat Rajalan ym. (2019) tutkimuksessa esitettyjä merkityksellisten myötätuntotahtumien episodeja, joissa episodit olivat tapahtumakulkuja, joihin sisältyi mielipahan ilmaisuja sekä mahdollisia tekoja mielipahan lieventämiseksi (Rajala ym., 2019).

Käytin aineistoni analyysissa erilaisia koodausmenetelmiä ja pyrin niiden avulla luomaan aineistopohjaista teoriaani. Oman aineistoni kohdalla pyrin noudattamaan kolmea aineiston analyysi- ja koodausvaihetta, jotka Luomanen (2010) esittelee artikkelissaan. Tutkija voi analysoida ja koodata aineistoaan avoimen koodauksen, pitkäaikaiskoodauksen sekä valikoivan koodauksen menetelmin, joiden välillä tutkija liikkuu vuorotellen. Aineiston koodaukseen kuuluu aineiston episodien vertailua, aineistosta havaintojen tekemistä ja havaintojen keskinäisten suhteiden ja määritelmien muodostamista ja muovaamista (Luomanen, 2010.)

Avoin koodaus. Tutkimuksessani lähdin liikkeelle avoimesta koodauksesta, joka usein toteutetaan tutkimuksen alkuvaiheessa. Siinä tutkija etsii aineistostaan merkityskokonaisuuksia eli kategorioita, jotka liittyvät tutkimusongelman kannalta tärkeisiin ilmiöihin tai prosesseihin. Löydetyt kategoriat nimetään ja irrotetaan alkuperäisistä yhteyksistään aineistosta. (Luomanen, 2010.) Aluksi muodostaessani episodeja yritin selvittää, mitkä aineiston episodeista itseasiassa kuvasivat myötätuntotekojen rakentumista. Episodeista pyrin etsimään tutkimuskysymysteni pohjalta merkityksellisiä asioita. Havainnollistaakseni aineistoni koodauksen vaiheita esittelen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastauksen etsimistä, jota olen havainnollistanut seuraavalla sivulla olevassa kuviossa 1.



Kuvio 1. Aineiston koodaus myötätuntotokejen tarpeen havaitsemisesta

Osana myötätunnon rakentumisen selvittämistä pyrin etsimään vastausta siihen, miten myötätuntotekojen tarve voitiin havaita episodeissa. Aloin etsiä ja eritellä episodeista kohtia, joista voi huomata mielipahaa ilmenevän ja keräsin niitä yhteen. Tämä käy esiin kuvion 1 oikeassa laidassa olevissa laatikoissa (kuviossa oranssilla pohjalla). Niihin olen poiminut tekstistä katkelmia ja tapahtumia, joissa mielipahan havaitseminen tulee esiin. Episodeja lukiessa ja katkelmia kootessa alkoi niissä esiintyä samankaltaisuuksia. Esimerkiksi huomasin, että usein mielipahan havaitsemisessa saattoi tulla esiin lapsen itkun ja mielipahaa ilmaisevien ilmeiden huomaamista. Siirtelin samankaltaisia havaintoja yhtenäisten otsakkeiden alle, jolloin muodostui uusia ja aineiston analyysin kehittyessä muokkautuvia kategorioita. Näistä esimerkkejä löytyy kuvion 1 seuraavassa rivissä (kuviossa sinisellä pohjalla). Samankaltaista prosessia tein myös muiden tutkimuskysymysten kohdalla. Etsin episodeista erilaisia niin myötätuntoteoille kuin myötätuntotilanteille ominaisia piirteitä, ryhmittelin niitä ja kokosin niitä uusiksi kategorioiksi.

Pitkittäiskoodaus. Avoimen koodauksen lisäksi käytin myös muita koodausmuotoja. Pitkittäiskoodauksessa tarkoituksena on etsiä avoimen koodauksen pohjalta muodostettujen kategorioiden välille vuorovaikutus- ja muita suhteita. Kategorioista halutaan muodostaa uusi, hahmottuvan teorian kannalta merkityksellinen konteksti. (Luomanen, 2010.) Kuten kuviossa 1 näkyy, avoimen koodauksen jälkeen minulla oli paljon erilaisia huomioita kategorioiksi yhteen niputettuna. Huomasin mielipahaa havaittavan erilaisin tavoin, lapsen itkusta, erilaisista ilmeistä ja eleistä, toisaalta välillä lasten kertoessa mielipahastaan eri tavoin. Aina mielipahaa ei kuitenkaan voitu havaita suoraan lapsesta: siitä saatettiin kuulla toiselta tai toinen saattoi jostain muusta seikasta vain tietää lapsen tarvitsevan myötätuntotekoja. Pikkuhiljaa sain kategorioiden avulla niputettua niitä suurempiin kategorioihin, kuten ilmenee seuraavassa laatikkorivissä kuviossa 1 (laatikot vihreällä pohjalla). Samalla kategoriat alkoivat muodostaa teoriaa: mielipahan havaitseminen ei aineistossa esimerkiksi perustunut ainoastaan lasten tunneilmaisujen havaitsemiseen, vaan oli esillä myös muiden epäsuorempien mielipahan ilmaisun muotojen havaitsemista. Välillä toisen mielipaha huomattiin saamalla siitä tieto tai huomaamalla tilanne, jossa lapsen on mahdollista pahoittaa mielensä. Kategoriat liittyivät toisiinsa ja niiden välille syntyi yhteyksiä. Toisinaan tarvitsi mennä takaisin avoimen koodauksen pariin ja uudelleen määritellä aiempia kategorioita

uusien huomioiden pohjalta. Samoin toimin myös muiden tutkimuskysymysten kohdalla. Apuna käytin myös analyysin edetessä syntyneitä apukysymyksiä, jotka löytyvät liitteestä 3 ja auttoivat käsittämään, mitä tilanteessa tapahtuikaan.

Valikoiva koodaus. Valikoivassa koodauksessa tutkija yrittää ratkaista, kuinka kategoriat liittyvät yläkategoriaan (Luomanen, 2010), joka on pitkäjänteisen koodauksen seurauksena syntyvä tutkimuksen teorian kannalta keskeisin kategoria, johon teoria pohjautuu (Koskela, 2007). Valikoivassa koodauksessa valitaan aineiston keskeisin kategoria, johon muut kategoriat liitetään osaksi. Ydinkategorian tulisi antaa yhtenäisyyttä aineistolle. Muut kategoriat ovat yhteydessä ydinkategoriaan, sen liittäessä uudella tavalla yhteen aineiston ja tutkimustuloksena esitettävän teorian. (Luomanen, 2010.) Kuviossa 1 näkyy ydinkategoriana ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla myötätuntotekojen tarpeen havaitseminen. Tätä kategoriaa alla olevat kategoriat kuvaavat ja muodostavat teorian sille, miten mielipaha huomataan aineistossa.

Tavoitteenani oli selittää aineistoni myötätuntotekojen rakentumista päiväkodissa. Tutkimuksessani on kolme tutkimuskysymystä, jotka selvittävät myötätunnon rakentumiselle tärkeitä elementtejä. Niiden pohjalta kokosin tutkimuskysymyksiin vastaavat teoriat suuremmaksi kokonaisuudeksi, joka vastaa tutkimustavoitteeseeni. Tällöin voidaan ajatella, että koko tutkimuksessa ydinkategoriana on myötätunnon rakentuminen, ja teoria myötätunnon rakentumisesta pohjaa kolmeen yläkategoriaan (myötätuntotekojen tarpeen havaitseminen, myötätuntotekotilanteiden piirteet ja myötätuntoteot) ja niiden keskinäisiin suhteisiin. Vastaukset kolmeen tutkimuskysymykseen ovat tällöin osa laajempaa kokonaisuutta myötätuntotekojen rakentumisen teoriasta. Seuraavassa luvussa avaan saamiani tuloksia ja teoriaa myötätunnon rakentumisesta.

7. Tutkimustulokset ja niiden tulkinta

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini aineistoni pohjalta tehtyjen analyysieni avulla ja tulkiten havaintojani suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin. Ensimmäinen alaluku koskee myötätuntotekojen tarpeen havaitsemista, toinen myötätuntotekotilanteiden piirteitä ja kolmas myötätuntotekoja päiväkodissa. Neljännessä alaluvussa käsittelen myötätunnon rakentumista kokonaisuutena aiempien lukujen tulosten pohjalta.

7.1. Myötätuntotekojen tarpeen havaitseminen

Aineistossani toisen henkilön tekemät huomiot ja tulkinnat lapsen mielipahasta edelsivät myötätuntotekoja. Jotta myötätuntotekoja ilmeni aineistossani, piti joko aikuisen tai toisen lapsen huomata niiden tarve. Analysoimissani episodeissa lapsen myötätuntotekojen tarve voitiin havaita jollain seuraavista tavoista:

- 1) Mielipaha havaittiin lapsen tunneilmaisusta
- 2) Mielipaha havaittiin lapsen käyttäytymisestä
- 3) Mielipaha ennakoitiin sitä todennäköisesti aiheuttavassa tilanteessa
- 4) Mielipahasta kuultiin

Näitä mielipahan havaitsemisen tapoja käsittelen seuraavissa alaluvuissa.

7.1.1. Mielipaha havaittiin lapsen tunneilmaisusta

Aineistossani lapsen mielipaha näytettiin huomattavan tunneilmaisuja havaitsemalla. Tällöin aikuinen tai toinen lapsi huomasi lapsen mielipahaa sisältäviä tunneilmaisuja, jotka koostuivat muun muassa lasten ilmeistä, eleistä, liikkeistä, äänensävyistä tai itkusta. Nämä ilmaisut saattoivat olla sävyltään erilaisen mielipahan sävyttämiä, esimerkiksi surullisia, pettyneitä tai vihaisia. Esimerkiksi tilanteissa N9 ja N12 mielipahan havaitsemiseen liittyy vastaavanlaista huomion kiinnittämistä lapsen tunneilmaisuuksiin.

”Aamulla pukemistilanteen aikana lida itkee vaikertaen: ”Missä on mun kaulaliina?” Hän polkee jalkaansa lattiaan, kasvoillaan vihainen ja itkuinen ilme. Pienten ryhmässä työskentelevä lastenhoitaja Heidi sanoo lidalle pari kertaa: ”Sulla on kaulaliina kaulassa.” lidalla on toinen kaulaliina lokerossa ja toinen kaulassa. Heidi ja lida käyvät läpi lokeron sisällön ja katsovat, että kaulassa on jo toinen liinoista. lida rauhoittuu hetkeksi ja menee lokeropaikaltaan pukemispenkin viereen, saappaidensa lähelle. lida alkaa itkeä ja sanoo valittavalla äänellä: ”Missä on hanskat?” samalla itkien hätääntyntä, kitisevää itkua. lida pitää samalla

villasukkia kädessä ja ojentaa niitä. Lastenhoitaja lisa sanoo painokkaalla, mutta lempeällä äänensävyllä: "Sulla on lapaset, ne laitetaan viimeisenä." Samalla lisa auttaa ympäröiviä lapsia pukemaan. lida jatkaa itkuaan. Hän kiemurtelee ja pyörii itkuisena kenkienpukupaikalla. lida yrittää mennä takaisin lokeroleen. lisa laittaa kätensä lidan eteen ja sanoo: "Ensin lida saappaat." Lastenhoitaja Merja sanoo lidalle: "Sulla on lapaset hupussa. Kokeile." lida kokeilee hupupuaan ja istuu lattialle hieman samalla rauhoittuen. Itku loppuu. lida kokeilee käsillään saappaitaan ja tunnustelee niitä. lida laittaa sukat jalkaan itse." (N9)

"Joel huutaa vihasesti: "Tarvitsen apua!". Hänellä on vihainen ilme kasvoillaan. Maija sanoo rauhallisesti: "Saat apua." Joel istuu pukeutumispenkillä melko rauhallisesti. Maija tulee hänen luokseen ja sanoo toiselle lapselle: "Pitää mennä ulos ja pukea itse". Maija katsoo Joelia, joka istuu nyt rauhassa penkillä ja sanoo: "Oot hienosti Joel." (N12)

Kummassakin tilanteessa lapsen mielipaha tulee ilmi tunneilmaisista. Tilanteessa N9 lida käyttää vaikertavaa äänensävyä ja kasvoille heijastuu vihasia ja itkuisia ilmeitä. Hän kiemurtelee ja itkee. Joel taas korottaa ääntään huudoksi ja näyttää vihaselta tilanteessa N12. Näistä aineistolleni tyypillisistä tunteiden ilmaisuista oli tilanteessa myötätuntoa antaneiden mahdollista huomata lasten mielipaha ja päätyä tekemään myötätuntotokeja. Näin myös tulkitsin tilanteessa tapahtuvan kasvattajien toimiessa lasta lohduttavin ja auttavain teoin ja sanoin mielipahanilmaisujen jälkeen. Lasten ilmeet, eleet ja kehonkieli uhkuvat sitä, että kaikki ei ole hyvin, minkä myös muut voivat huomata kuten esimerkkitalanteissa. Heidi ja lisa pyrkivät auttamaan itkuista lidaa tilanteessa N9 ja Maija rauhoittelee luvaten avun kiukkuiselle Joelille episodissa N12.

Tunneilmaisut voivat viestittää muille henkilön tunnetilasta. Frenzel ja Stephens (2013) tuovat esiin, että tunnetiloihin kuuluu ekspressiivinen osatekijä, joka sisältää tunnekokemuksen aikana sitä ilmentäviä spontaaneja ilmeitä, kehon liikkeitä sekä asentoja. Niiden nähdään mahdollistavan nimenomaan sen, että muut tunnistavat henkilön kokevan tiettyä tunnetta. (Frenzel & Stephens, 2013.) Mielipahan tunteiden ilmeneminen erilaisin vastaavanlaisin tunneilmaisuin mahdollisti tulkintani mukaan aineistossani lasten mielipahan ja myötätunnontarpeen tunnistamisen. Vastaavanlaisia myötätuntoon johtaneita mielipahan ilmaisuja on huomattu myös muissa tutkimuksissa kuten Rajalan ym. (2019) tutkimuksessa, jossa itku oli läsnä suuressa osassa myötätuntotekoihin johtaneita mielipahan ilmaisuja alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä (Rajala ym., 2019). Tunneilmaisun huomaamisen voi myös tällöin tulkita johtavan myötätuntotekoihin.

7.1.2. Mieli-paha havaittiin lapsen käyttäytymisestä

Tunteiden ilmaisun lisäksi myös lapsen käyttäytyminen tilanteessa saattoi vaikuttaa siihen, että mieli-paha huomattiin ja myötätuntotekoja mahdollisesti tehtiin. Lapsi saattoi käyttäytyä tavoin, jotka poikkesivat siitä, mitä häneltä odotettiin, esimerkiksi toimien tilanteen normien, päiväkodin ohjeiden tai sääntöjen vastaisesti. Tulkitsin, että mieli-paha voitiinkin huomata usein juuri tällaisesta käyttäytymisestä kuten tilanteessa N6.

”Aamulla Saaran isä tuo Saaran päiväkodin eteiseen, jossa lapset valmistautuvat ulosmenoon. Muut lapset ovat jo pukemassa ulkovaatteita ja kasvattajat auttavat heitä pukemisessa. Isä lähtee lastentarhanopettaja Maijan kanssa jutustelun jälkeen ovelle ja lähtee päiväkodista. Saara juoksee hätäntyneenä isänsä perään. Lastentarhanopettaja Maija lähtee Saaran perään jättäen muut pukemassa olevat lapset jatkamaan pukemista. Saara nojaa kuistin lattialla ulko-oveen siihen kiinni liimautuneena ja itkee. Maija nostaa Saaran syliinsä ja puhuu hänelle rauhallisella ja pehmeällä äänellä. Maija silittää Saaraa ja juttelee hänelle samalla pitäen häntä sylissään. Maija laulaa Saaralle hellästi lastenlaulua. Saara itkee sylissä. Maija ottaa samalla henkareista muutamia muiden lasten kuravaatteita, jutustelee niistä Saaralle ja selittää hänelle samalla tilannetta. Maija ja Saara tulevat takaisin eteiseen ja Saara lopettaa itkemisen. Maija laittaa Saaran penkille. Vanhempi lapsi tulee Maijan lähdettyä juttelemaan Saaralle. Lapsi lähtee. Maija tulee takaisin ja pyytää lempeästi Saaraa istumaan penkille. Saara jää istumaan penkille, tarkkailee muita lapsia ja katsoo pahvista junalippuaan hiljaisena.” (N6)

Tilanteessa N6 Saara lähtee huoneesta juosten isänsä perään ja käpertyen oven viereen. Tavallisesti lasten oletettiin aamulla pukevan ja sen jälkeen odottelevan samassa huoneessa yhdessä ulos lähtöä. Saara käyttäytyy siis tavallisesta toimintatavasta poiketen. Tunneilmaisujen lisäksi Maija voi huomata Saaran mieli-pahan lapsen poikkeavasta käyttäytymisestä ja päätyykin lohduttamaan lasta.

Myös tilanteessa N46 lapsi käyttäytyy päiväkodin toimintatavoista poiketen. Päiväkodissa lasten pääsääntöisesti odotettiin osallistuvan päivän aikana erilaisiin yhteisiin hetkiin ja toimintoihin, joista ennen ruokailua pidetty päiväpiiri oli yksi. Tilanteessa Hilja toimii toisin ja kieltäytyy osallistumasta päiväpiiriin.

”Leikit loppuvat. Lapset ovat aloittaneet siivoamaan yhdessä, minkä jälkeen heidät ohjataan matolle lukemaan kirjaa. Istun maton vieressä tarkkailemassa tilannetta. Hilja istuu nojatuolissa maton vieressä lukemassa kirjaa. Hän alkaa juttelemaan minulle ja huomaa paidassani olevan tarran, jonka lastenhoitaja lisa on liimannut paitaani aiemmin toimistoleikissä havainnoidessani. Toimistoleikissä kaikille kiinnitettiin tarrat paitaan. Hilja katsoo tarraa ja sanoo: ”En ole saanut tuollaista merkkiä. Minäkin haluan tuollaisen merkin. Minä en saanut tuollaista”. Vastaan: ”Niinkö?”. Vieressä istuva Linnea liittyy mukaan keskusteluun sanoen Hiljalle: ”Miksi et tullut sitten toimistoon?” Hilja alkaa inistä ja näyttää surulliselta

kasvot mutrussa. Linnea toistaa kysymyksen: "Miksi et sitten tullut toimistoon?". Linnea ei saa vastausta ja lähtee pois.

Lapsia pyydetään laittamaan kirjat pois ja istumaan matolle. Hilja käpertyy mytyksi tuoliin. Maija pyytää Hiljaa päiväpiiriin samalla yrittäen saada käytävästä muita lapsia päiväpiiriin. Hilja sanoo hyvin painokkaasti: "En tuu!" ja jää tuoliin. Linnea tulee Hiljan luo, tarjoaa kättään ja sanoo: "Tuu. Tuu Hilja." Hilja ei suostu tulemaan mukaan vaan jää myttyyn tuoliin. Maija yrittää uudestaan: "Hilja tuu mukaan" ja ojentaa kätensä Hiljaa kohden. "Yy-yyy-y" sanoo Hilja. Maija menee muiden lasten luo ja jättää Hiljan paikalleen.

Ympärillä on melkoinen hässäkkä: lapset meluavat ja poukkoilevat enemmän kuin yleensä päiväpiiritilanteessa havainnointini aikana. Merja vetää päiväpiiriä, jossa tänään käydään läpi numeroita eri kielillä. Lapset kertoilevat niitä eri kielillä pyydettäessä. Merja kysyy: "Missä on Hilja" ja kysyy häneltä, miten sanotaan ruotsiksi numerot. Hilja nostaa päänsä ja alkaa luettelemaan numeroita. Hilja vaikuttaa olevan hieman paremmalla tuulella. Harjoittelija Ulpu on hieman aikaisemmin istunut Hiljan viereen, silittelee Hiljaa ja halailee toisella kädellään. Hiljan annetaan olla penkillä. Saara kiipeää Hiljan viereen ja temppuilee tuolissa. " (N46)

Jo tilanteen alussa Maija ja Linnea pystyvät huomaamaan mielipahan Hiljan käyttäytymisestä ja tunneilmaisista. Lapsi kieltäytyy sinnikkäästi tulemasta päiväpiiriin, vetäytyy muista ja viestittää ilmein ja elein mielipahaansa. Myös tässä tilanteessa lapsi saa osakseen myötätuntotekoja Maijan ja Linnean yrittäessä ottaa lasta mukaan yhteiseen toimintaan ja lopulta antavat hänen jäädä tuoliin.

Päiväkodin sääntöjen rikkominen voitiin nähdä yhtenä tapana osoittaa mielipahaa. Tilanteessa N7 lapsi rikkoo useissa päiväkodeissa arjessa esiintyvää sääntöä, joka kieltää muiden satuttamisen.

"Lapset pukevat aamupäivällä ulosmenoa varten. Joel lyö lastentarhanopettaja Maijaa ja riehuu paikallaan. He istuvat lattialla haalari lattialla. Joel huutaa: "Älä pidä mua jalasta!" Maija irrottaa. Joel ärjyy ja huutaa eikä pue. Maija sanoo: "No sua vähän kyllä naurattaa." Joel lopettaa huutamisen ja alkaa pukemaan." (N7)

Joel rikkoo päiväkodin toimintatapoja ja sääntöjä riehumalla, lyömällä ja kieltäytymällä pukemasta. Tämän kaltainen toiminta yhdistettynä lapsen ilmeisiin ja eleisiin todennäköisesti aiheuttaa mielipahan huomaamisen. Joskus päiväkodissa sääntöjen rikkomisesta sai osakseen toruja tai seuraamuksia lapselle. Tässä tilanteessa niitä ei kuitenkaan tule. Tulkitsen, että Maija huomaa lapsen mielipahan ja päättyy kiellettyyn toimintaan puuttumisen sijasta myötätuntoon. Lapsen annetaan purkaa kiukkuaan ja hänet pyritään saamaan paremmalle tuulelle.

Kuten aiemmissa esimerkkitalanteissa, koko aineistossani mielipahan huomaaminen lapsen käyttäytymisestä sisälsi usein myös tunneilmaisujen huomaamista. Kuitenkaan tilanteissa tunneilmaisuus ei ollut todennäköisesti ainoa mielipahan huomaamiseen syy, vaan myös lapsen käyttäytyminen toi esiin mielipahaa. Tunnetiloihin saattaa liittyä motivoiva osatekijä, jolloin tunnereaktio laukaisee tietynlaista toimintaa tilanteessa (Frenzel & Stephens, 2013). Tässä tutkimuksessa tulkitsinkin muiden henkilöiden liittäneen lapsen normeja rikkovan käyttäytymisen lapsen kokemaan mielipahaan, jolloin he saattoivat päätyä myötätuntotekoihin.

7.1.3. Mielipaha ennakoitiin sitä todennäköisesti aiheuttavassa tilanteessa

Kaikki myötätuntoteot eivät selittyneet sillä, että henkilö huomasi lapsen tunneilmaisusta tai käyttäytymisestä mielipahaa. Välillä vaikutti siltä, että toinen henkilö osasi ennakoida tilanteen aiheuttavan mielipahaa. Erityisesti kasvattajat vaikuttivat huomaavan tilanteita, jotka mahdollisesti aiheuttivat lapselle mielipahaa ja tekivät niissä myötätuntotekoja. Tästä esimerkkinä on tilanne N17.

”Saara tipahtaa tuolilta kovalla kolahdusäänellä. Maija lähestyy sanoen: ”Oi oi, eihän sattunut!”. Saara vastaa: ”Ei sattunut!”.” (N17)

Maija huomaa Saaran tippuvan ja menee varmistamaan, että lapsi on kunnossa. Tilanteessa Saara ei tuo mielipahaa esiin tunneilmaisuillaan tai käyttäytymisellään. Maija vaikuttaa ennakoivan lapsen mielipahan nähdessään tilanteen, jossa on hyvin mahdollista, että mielipahaa ilmenee. Lapsen tippuminen tuolilta aiheuttaa usein mielipahaa kuten tilanteessa N33

”Aisha keikkuu tuolillaan ja kaatuu. Aisha itkee. Maija ottaa hänet syliin, tarkastaa selän ja puhuu rauhallisella äänellä Aishalle. Maija kysyy mihin sattuu. Aisha rauhoittuu ja menee etsimään puuttuvia sukkiaan.” (N33)

Kummassakin tilanteessa Maija pyrkii tekemään myötätuntotekoja. Kuitenkin vain tilanteessa N33 lapsi ilmentää mielipahaansa tunneilmaisuin. Tilanteessa N17 mielipahasta kertoo vain mahdollisesti sitä aiheuttavan tilanteen näkeminen.

Mielipaha voitiin tulkita ennakoitavan myös tilanteessa N130, jossa livo palaa lomalta päiväkotiin ja Raija vaikuttaa olevan valmis mielipahan huomioimiseen.

”livo tulee päiväkotiin ulkoilun aikana. livo on ollut poissa päiväkodista, lomailemassa, viime viikosta lähtien. livo vetäytyy isänsä jalkoihin kiinni kun Raija tulee

lähelle. Raija juttelee livolle ja pohtii ääneen, mitä kaikkea voisi leikkiä ulkona. livo on murheellisen näköinen. livo lähtee isänsä perään hänen lähtiessä päiväkodista, mutta Raija ohjaa livoa varastolle päin. livo menee kiinni varastokatoksen perimmäiseen seinään rattaiden taakse. Raija selittää toiselle lapselle, joka ihmettelee, mitä livo tekee, että "livo on tullut juuri lomalta ja se voi vähän harmittaa". livo pysyttelee seinää vasten suu mutrussa. Harjoittelija Ulpu katsoo tilanetta ja juttelee livolle: "Tuu vaan sieltä". livo ei vastaa, vaan painautuu tiiviimmin kiinni seinää vasten. Ulpu lähtee pois. Raija sanoo ohi kävellessään livolle: "Oo vaan rauhassa, jos haluat". livo nousee hetken päästä ylös, katsoo välillä muiden leikkejä, mutta palaa paikalleen seinän viereen. livo hakee lapion ja palaa paikalleen. Ulpu tulee viereen ja sanoo: "Mitä sulle kuuluu". livo asettuu selin Ulpua päin. Ulpu lähtee. livo nousee hetken päästä ylös ja menee pihalle katoksen alta. livo huijaa lapiolla suu mutrussa itsekseen ja menee hetken päästä takaisin katokseen seinän viereen. Pienten ryhmän lastenhoitaja Heidi kysyy: "Mitäs livo? Onko sulla siellä kiva piilo?" livo vetäytyy seinän viereen. Pienten Heidi menee pois. Raija lähestyy livoa hetken päästä, mutta livo juoksee pois. livo menee toisen lapsen leikkiin mukaan, kun Raija lähestyy." (N130)

Raija vaikuttaa tietävän, että päiväkotiin paluu loman jälkeen saattaa olla livolle vaikeaa. Hän menee portille ja houkuttelee lasta leikkiin, minkä jälkeen antaa hänelle mahdollisuuden olla rauhassa katoksessa. Raija myös kertoo toiselle lapselle livoa harmittavan lomalta paluu, mikä vahvistaa sitä, että Raija tulkitsee itse livon olevan harmissaan päiväkotiin paluusta. Raija tiesi livon olleen lomalla ja hänellä oli ennakkotietoa lapsen lähtökohdista sinä aamuna päiväkotiin tulon. Todennäköisesti myös tämä vaikutti tilanteen tulkitsemiseen ja livon mielipahan tunnistamiseen, vaikka myös livon käyttäytyminen ja tunnereaktiot toivat mielipahaa esiin. Samantapainen on tilanne N29, jossa Maija tietää etukäteen Neean hammassärystä ja siitä päivän aikana mahdollisesti aiheutuvasta mielipahasta.

"Ruokailussa Neea ei halua syödä keittoa - häntä sattuu ilmeisesti hampaaseen. Asiasta ilmeisesti puhuttu aiemmin Neean ja aikuisten kesken. Maija yrittää kannustaa syömään pehmeällä äänellä: "Kun et syönyt aamullakaan niin sulle tulee tosi nälkä, nyt pitäisi syödä vähän". Neea syö vähän. Neea sanoo, ettei pidä keitosta. Maija sanoo: "Luulin, ettet syö, kun on hammas kipeä" (N29)

Hammaskivusta on aiemmin puhuttu yhdessä ja Maija näyttää tulkitsevan haluttomuuden syödä keittoa johtuvan kivusta, mikä tulee ilmi hänen viimeisestä kommentistaan. Maija kehottaa lasta lempeästi kannustaen syömään.

Tulkitsin, että erityisesti kasvattajilla saattoi olla lasten tuntemiseen, aiempiin kokemuksiin sekä muuten saatuun informaatioon pohjautuvaa tietoa, joka ohjasi tilanteissa reagointia ja auttoi ymmärtämään ja ennalta arvaamaan tilanteissa aiheutuvaa mielipahaa. Hilppö ym. (2019) esittävät artikkelissaan, että

varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien tekemiin myötätuntotekoihin liittyy käytännön viisautta, joka vaikuttaa siihen, missä tilanteessa, miten, millä tavalla sekä kenelle varhaiskasvattajat antavat myötätuntoa osana ammatinharjoittamistaan (Hilppö ym., 2019). Koin aineistossani varhaiskasvatuksen opettajilla ja hoitajilla olleen vastaavanlaista käytännön viisautta, joka ohjasi huomaamaan missä tilanteissa mielipahaa todennäköisesti syntyy.

7.1.4. Mielipahasta kuultiin

Lapsen mielipahasta voitiin myös kuulla. Aineistossani lapsen mielipahasta saatettiin kuulla lapselta itseltään tai toiselta lapselta, vanhemmalta tai kasvattajalta. Episodissa N66 lapsi kertoo mielipahastaan muille, jotka pyrkivät tekemään myötätunnoksi luokiteltavia tekoja:

”Päiväpiirissä Adele huutaa, ettei hänellä ole tilaa, kesken leikin, jossa mennään piirissä keskenmälle vähävähältä. Raija viittoo Adelelle kädellään, jotta hän tulisi eteenpäin piirissä ja hymyilee hänelle. Aluksi Adele ei tule leikkiin mukaan vaan seisoo paikallaan suuttuneena. Seuraavaksi Adele leikkii mukana suu mutrussa, kädet puuskassa, vihainen ilme kasvoillaan ja katse maassa. Adele menee sohvan lähelle nojaamaan siihen yhä samoin elehtien. Ennen laulun pomppuosuuden alkua Maija huikkaa: ”Adele tule mukaan.” Adele hymyilee hieman. Kun laulu loppuu Adele murjottaa. Maija kysyy laulusta kysymyksiä lapsilta ja antaa ensimmäisenä vastausvuoron Adelelle. Raija yrittää silittää ja puhua Adelelle. Adele murjottaa ja vastailee kysymyksiin vihaisesti Raijalle. Piirissä otetaan seuraava leikki. Vuorossa on liikuntanoppa. Adele saa ensimmäisenä vuoron heittää noppaa. Maija kehuu Adelea. Leikki jatkuu, Adele ei enää näytä murjottavan. Adele otetaan ruokailupulaiseksi piiristä.” (N66)

Tilanteessa Adele ei ilmaise suoraan, että hänellä on paha mieli. Sen sijaan hän kertoo, mikä hänellä on hätänä, huutaessaan kesken leikin, ettei hänellä ole tilaa. Tästä muut voivat yhdessä lapsen tunneilmaisujen ja käyttäytymisen kanssa huomata lapsen mielipahan. Lipposen (2018) tutkimuksessa huomattiin, että myötätuntoa voitiin varhaiskasvatuksen kontekstissa pyytää sitä tarvittaessa. Lapsi saattoi lähestyä opettajaa ja verbaalisesti tuoda esiin halua myötätunnolle. (Lipponen, 2018.) Myös omassa aineistossani lapset saattoivat kertoa mielipahansa syistä, pyytää apua tai ilmaista muuten sanoillaan mielipahaa, josta toinen saattoi huomata myötätunnon tarpeen.

Mielipahasta voitiin kuulla myös toiselta henkilöltä. Muutamassa episodissa lapset veivät viestiä eteenpäin kasvattajille ja kertoivat heille toisen lapsen mielipahasta. Tilanteessa N53 Eira kertoo Maijalle Linnean satuttaneen itsensä.

"Linnea kaatuu pihalla juostessaan. Linnea ja Eira ovat aikaisemmin juosseet yhdessä pitkin pihaa. Eira juoksee Linnean luo ja kyykistyy Linnean tasolle kasvotusten. Linnea itkee. Eira silittää Linnean otsaa hetken aikaa ja juoksee sitten Maijaa kohden (hakeakseen ilmeisesti aikuista). Eira aloittaa tilanteen selittämisen Maijalle, Maija huomaa samalla itkevän Linnean ja menee paikalle Eira perässään. Maija kyykistyy ja kysyy: "Miten kävi? Kaaduitko sä?". Linnea itkuisena vastaa myöntävästi. Maija silittää ja halaa Linneaa ja voivottelee tapahtunutta. Linnea rauhoittuu pikkuisen ja Maija alkaa ehdottaa: "Just ehtisitte vielä leikkiä muutaman leikin ennen, kun mennään sisälle". Linnea ja Eira juoksevat juttelemaan toisen havainnoitsijan luo ja jatkavat sen jälkeen juoksuleikkiä." (N53)

Eira huomaa tapahtuman, joka aiheuttaa toiselle mielipahaa. Itse myötätuntotoja tehtyään Eira päätyy kertomaan tilanteesta lastentarhanopettaja Maijalle, joka myös huomaa Linnean mielipahan joko Eiran siitä kertoessa tai Linnean tunnelmaisuista. Rajalan ym. (2017) tutkimuksessa huomattiin, että lapset saattoivat aktiivisesti yrittää saada aikuisia lieventämään muiden lasten surua toisen lapsen kärsimyksen huomatessaan, vaikkakin alle kolmevuotiaat lapset osoittivat enemmän tämän kaltaista käyttäytymistä verrattuna vanhempiin lapsiin (Rajala ym., 2017). Tässäkin tilanteessa Eira pyrkii informoimaan Maijaa tilanteesta.

Mielipahasta saatettiin kuulla myös vanhemmilta tai kollegoilta. Vanhemmilta saatiin tietoa mielipahasta usein tuontitilanteissa kuten episodissa N99.

"Hilja tulee päiväkotiin äitinsä tuomana. Hilja on surullisen näköinen. Iisa käy tervehtimässä Hiljaa ja äitiä. Äiti sanoo jotain Iisalle, se mitä kuulen, liittyy siihen, että Hiljalla on ollut ilmeisesti huono aamu. Iisa silittää pari kertaa Hiljaa ja lähtee auttamaan muita. Äiti silittelee, juttelee ja halaa lastaan. Äiti lähtee ja päiväkodin johtaja Pauliina sanoo äidille: "Moikka!" Pauliina kysyy Hiljalta: "Tuuks säkin tänne?" ja tekee pukemispenkille tilaa lapselle. Äiti menee ovelle Hilja perässään. Äiti juttelee Hiljalle hetken kyykyssä ja lähtee. Hilja on hetken apeana, mutta pian näyttää olevan ok. Hilja lähtee muiden lasten kanssa pihalle." (N99)

Hiljan äiti ilmoittaa Iisalle Hiljan mielipahasta ja näin Iisa saa tietää, että Hiljalla on paha mieli. Tilanteessa N59 vanhemman sijaan lapsen mielipahasta kertoo toinen kasvattaja.

Ruokailussa Kaius istuu paikallaan ruokapöydässä suu mutrussa. Hän ei ole muiden mukana hakenut ruokaansa. Maija kysyy häneltä, onko hän hakenut ruokaa, Kaius inisee: "Ei." Kaius ei ilmeisesti tahdo tulla hakemaan ruokaa. Iisa tulee lapsen viereen ja halaa häntä. Toinen lapsi yrittää puhua Iisalle, mutta hän pyytää, ettei nyt. Iisa halaa Kaiusta ja selittää ruokailutilannetta hiljaa. Iisa lähtee.

Maija tulee jo rauhoittuneen Kaiuksen luo, jota halaa ja auttaa pilkkomaan perunaa. Maija näyttää ja katsoo yhdessä Kaiuksen kanssa tukikuvia ruokailuun liittyen. Maija puhuu toiselle lapselle ja sillä välin Kaius alkaa inistä lujempaa. Maija laittaa käden hänen ympärilleen ja hän inisee ja keikkuu tuolillaan Maijan istuessa vieressä. Iisa tulee kohdalle ja Maija ja Iisa puhuvat hiljaa keskenään.

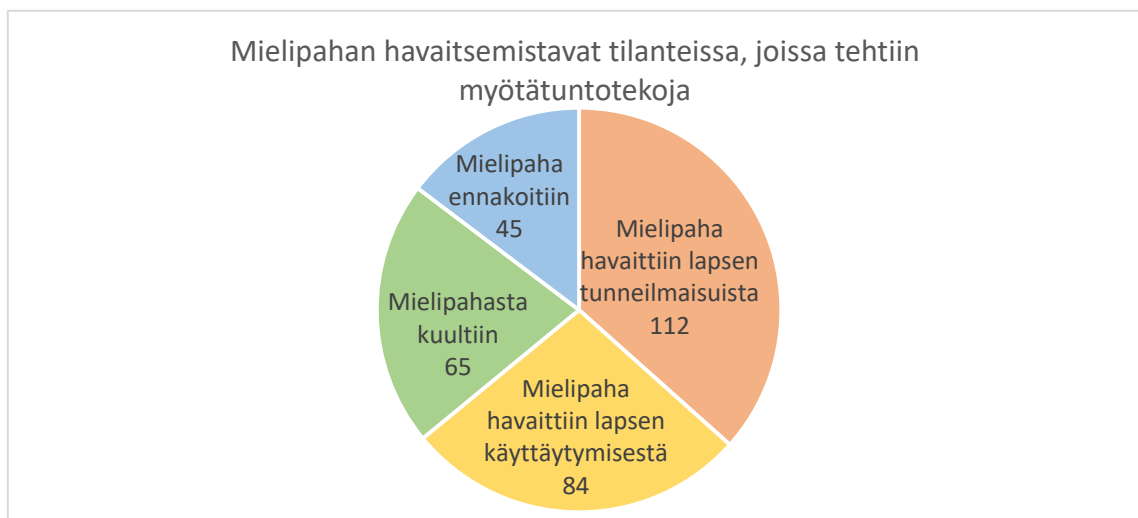
Maija sanoo, että Kaiuksen mielestä peruna on mennyt pilalle, kun sen pilkkoi. Kaius olisi halunnut kokonaisena sen syödä. Kaius inisee. Maija sanoo: "Ole hyvä ja syö." Kaius inisee. Maija sanoo: "Kaius, lisa antaa sinulle leivän kun olet ensin syönyt perunaa." Kaius vastaa jotain. Maija sanoo: "Ei ole punaista näissä perunoissa." Kaius ei syö, mutta ininä loppuu. Hetken Maija syö itse ja puhuu muille lapsille. Maija sanoo: "Kaius ensin peruna ja sitten leipä". Kaius alkaa syödä perunaa. Maija kysyy, mitä hän laittoi suuhun. Kaius avaa suun ja näyttää. Maija vastaa: "Perunaa, hyvä Kaius. Sit maistat herneen." Kaius pudistaa päätänsä. Maija sanoo "rohkeasti pystyt maistamaan, kannustetaanpa kaikki Kaiusta." Pöydän lapset kannustavat vaimeasti, Kaius syö herneen. Maija sanoo: "Hyvä Kaius rohkeasti maistat".

lisa on Kaiuksen kanssa tilanteessa, jossa Kaius ei suostu syömään ruokaa ja on pahoittanut mielensä. Maija tulee istumaan ruokapöytään ja jatkaa tilanteen käsitteilyä lisan kerrottua tilanteesta ja samalla lapsen mielipahasta Maijalle.

Myötätunto on nähty aiemmissa tutkimuksissa kollektiivisena yhteisön toimintana, jossa myötätuntoteot esiintyvät dynaamisina, neuvoteltuina ja vuorovaikutuksessa rakennettuina sekä sen tukemina tapahtumina (Lipponen, 2018). Myötätuntoprosessin aloittava mielipahan huomaaminen vaikuttaisi aineistoni pohjalta olevan vuorovaikutuksessa rakentuvaa. Siitä voidaan kertoa ja kuulla.

7.1.5. Mielipahan havaitsemistapojen yleisyys aineistossa

Aineistossani oli yhteensä 126 episodina, joissa lapsen mielipaha huomattiin ja päädyttiin myötätuntotekoihin. Alla olevassa kuviossa 2 kuvaan, kuinka usein aineistossani esiintyi kutakin mielipahan havaitsemistapaa.



Kuvio 2 Mielipahan havaitsemistavat tilanteissa, joissa tehtiin myötätuntotekoja

Mielipaha voitiin huomata lapsen tunneilmaisista, käyttäytymisestä, sitä ennakoida tai siitä kuulemalla. Myötätuntotekoihin johtavissa tilanteissa mielialpa havaittiin useimmiten lapsen tunneilmaisista, kuten kuviosta 2 voidaan huomata. Näin kävi yhteensä 112 episodissa. Seuraavaksi yleisin mielialpan huomamisen tapa oli mielialpan huomaaminen lapsen käyttäytymisestä, mitä esiintyi 84 episodissa. Mielipahasta kuultiin 65 episodissa, kun taas mielialpan ennakointia oli 45 episodissa.

Aina myötätuntotekoja ei ilmennyt, vaikka tilanteissa todennäköisesti mielialpa huomattiin. Aineistossani 23 episodissa ilmeni mielialpaa ilman, että lapsi sai tilanteen aikana keneltäkään myötätuntoa. Näistä kahdessa episodissa oli mahdollista, ettei kukaan huomannut mielialpan ilmaisuja. 21 episodissa vaikutti siltä, että vähintään yksi läsnäolijoista huomasi lapsen mielialpan, muttei päätenyt myötätuntotekoihin. Kuviosta 3 kuvaan mielialpan havaitsemistapoja tilanteissa, joissa ei tehty myötätuntotekoja.



Kuvio 3. Mielialpan havaitsemistavat tilanteissa, joissa ei tehty myötätuntotekoja

Kuviosta 3 tulee ilmi, että tilanteissa, joissa myötätuntotekoja ei tehty, mielialpa voitiin huomata lapsen tunneilmaisista yhtä lukuun ottamatta jokaisessa episodissa. Mielialpa voitiin huomata usein myös lapsen käyttäytymisestä, yhteensä 15 episodissa. Mielialpasta kuultiin 11 episodissa. Mielialpaa ei ennakoitu yhdessäkään tilanteessa, joissa jäätin ilman myötätuntotekoja.

Useimmiten mielipahan huomaaminen johti aineistossani myötätuntotekoihin. Toisaalta niin tilanteissa, joissa mielipaha havaittiin ja myötätuntotekoja tehtiin kuin tilanteissa, joissa mielipahan huomaamisesta huolimatta myötätuntotekoja ei ilmennyt, mielipaha voitiin yleisimmin huomata lapsen tunneilmaisista, seuraavaksi yleisimmin käyttäytymisestä, jota seurasi mielipahasta kuuleminen. Myötätuntotekoihin saatettiin päätyä myös välillä mielipahaa ennakoidessa. Mielipahan huomaamista seurasi suurimmaksi osaksi myötätuntotekoja tai niiden yrityksiä, mutta mielipahan huomaaminen ei aiheuttanut automaattisesti myötätuntotekoja. Seuraavassa luvussa tarkastelen, millaisissa tilanteissa lapsi sai osakseen myötätuntoa mielipahan huomaamisen jälkeen ja milloin hän jäi sitä ilman.

7.2. Myötätuntotekotilanteet päiväkodissa

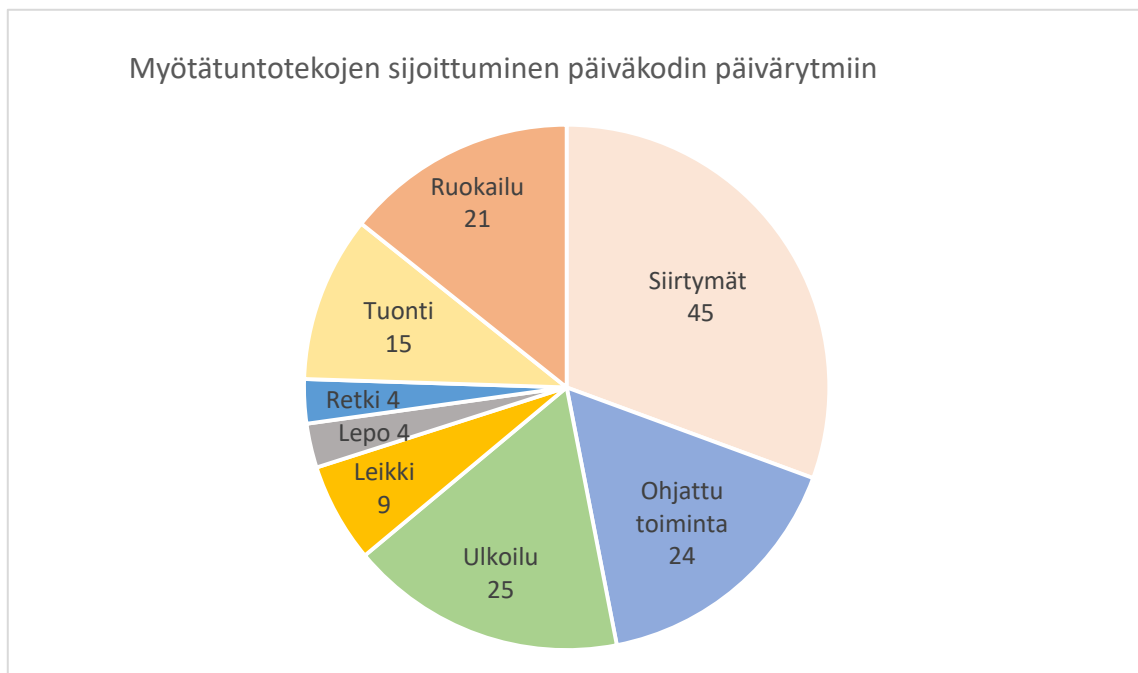
Mielipahan huomaamisen jälkeen lapsi saattoi saada osakseen myötätuntotekoja. Vastaan seuraavaksi toiseen tutkimuskysymykseeni: Millaisia piirteitä myötätuntotekotilanteissa ilmenee päiväkodissa? Aineistossa kiinnitin huomiota erityisesti siihen, miten myötätuntotekoja sisältäneet hetket rytmittyivät päivän aikana, ketä niissä oli läsnä sekä mitä muita tilannetekijöitä niihin sisältyi.

7.2.1. Päivärytmi

Tilanteet, joissa myötätuntotekoja tehtiin, sijoittuivat päiväkotipäivän päivärytmin eri vaiheisiin. Tilanteiden sijoittumista päivärytmiin kuvaa seuraavalla sivulla oleva kuvio 4. Myötätuntotekoja ilmeni eniten siirtymätilanteissa, yhteensä 45 episodissa. Siirtymätilanteisiin sisältyivät kaikki tilanteet, joissa siirryttiin yhdestä päivärytmin tilanteesta toiseen. Näitä olivat esimerkiksi pukeutuminen ennen ulkoilua sekä riisuutuminen sen jälkeen, tiloista toisiin liikkuminen ja jonottamisen hetket. Myötätuntotekoja esiintyi runsaasti myös ohjatun toiminnan, ulkoilun sekä ruokailun aikana. Ohjattua toimintaa olivat aikuisten lapsille ohjaamat toiminnot kuten päiväpiirit, askartelu- ja yhteisleikkihetket, sekä näytelmien ja konserttien seuraaminen. Niissä myötätuntotekoja oli 24 tilanteessa. Ulkoiluhetkiä päiväkodissa oli tyypillisesti aamu- ja iltapäivällä, jolloin lapset saivat leikkiä vapaasti päiväkodin pihassa. Niiden aikana myötätuntotekoja oli 25 episodissa. Lapsilla oli

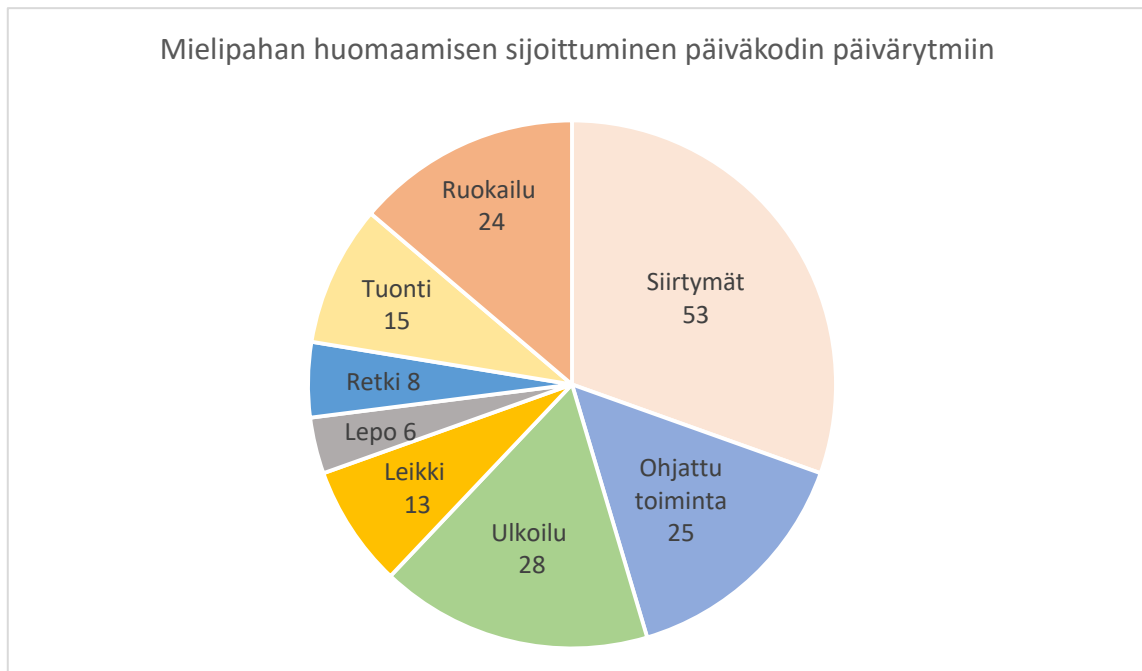
mahdollisuus ruokailla päiväkodissa kolme kertaa, aamupalalla, lounaalla sekä välipalalla. Niissä myötätuntotekoja ilmeni 21 tilanteessa.

Vähemmän myötätuntotekoja ilmeni päiväkotiin tuomisen, vapaan leikin tilanteissa, retkillä ja lepo hetkellä. Vanhemman tuodessa lapsen päiväkotiin, mikä tapahtui ruokailun, ulkoilun tai siirtymätilanteen aikana, myötätuntotekoja oli 15 tilanteessa. Aamu- ja iltapäivällä lapset saivat leikkiä vapaasti. Myötätuntotekoja oli tällöin yhdeksässä episodissa. Päiväkodissa keskipäivällä pidetyillä lepo hetkillä myötätuntotekoja oli neljä kertaa. Näiden aikana lapset nukkuivat päiväunet tai lepäsivät. Yhtenä päivänä noin puolet ryhmän lapsista lähti retkelle kirjastoon katsomaan näytelmää. Retken aikana myötätuntotekoja ilmeni 4 kertaa.



Kuvio 4. Myötätuntotekojen sijoittuminen päiväkodin päivärytmiin

Myötätuntoteot pohjautuvat mielipahan huomaamiselle. Kuviossa 5 kuvaan, missä päivärytmin tilanteissa mielipaha huomattiin. Kuten myötätuntoa, myös mielipahan huomaamista esiintyi runsaimmin siirtymätilanteissa (53 episodissa). Mielipahaa huomattiin usein myös ulkoilussa (28 episodissa), ohjatussa toiminnassa (25 episodissa) ja ruokailussa (24 episodissa). Mielipahaa huomattiin vähemmän tuontitilanteissa (15 episodissa), sisäleikeissä (13 episodissa), retkillä (kahdeksassa episodissa) sekä lepo hetkillä (kuudessa episodissa).



Kuvio 5 Mielipahan huomaamisen sijoittuminen päiväkodin päivärytmiin

Verratessa taulukoita voidaan saada myös tietoa siitä, missä tilanteissa mielihäiriö huomattiin, mutta myötätuntotoimia ei tehty. Useimmiten myötätuntotoimia vaille jäätin siirtymätilanteissa, joissa näin kävi kahdeksassa episodissa. Siirtymätilanteissa mielihäiriötä ja myötätuntotoimia esiintyi eniten. Toiseksi eniten mielihäiriötä huomattiin ulkoilussa. Ulkoilun aikana myötätuntotoimia ei tehty neljässä episodissa, joissa mielihäiriö huomattiin. Ohjatussa toiminnassa mielihäiriöön myötätuntotoimilla vastaamatta jätettiin yhdessä ja ruokailussa kolmessa episodissa. Mielienkiintoista oli, että kahdessa kategoriassa, leikissä ja retkillä, joissa mielihäiriötä ilmeni melko harvoin, siihen jätettiin vastaamatta melko usein suhteessa episodien määrään. Kummassakin kategoriassa mielihäiriöön ei vastattu myötätuntotoimilla neljässä episodissa. Poikkeuksellisia olivat myös tuontitilanteet, joissa lapsi sai poikkeuksetta osakseen myötätuntotoimia.

Aineistoa tulkittaessa on huomioitava, että aineistonkeruu painottui aamu- ja iltapäiviin. Havainnointiaineistoa on tällöin vähemmän esimerkiksi lepoajan ajalta sekä aikaiselta aamuajalta ja myöhäiseltä iltapäivältä. Aineisto tuo kuitenkin esiin sen, että myötätuntotoimia ilmenee päiväkodin päivärytmin eri tilanteissa, mikä on myös nostettu esiin muun muassa Rajalan ym. (2019) artikkelissa.

7.2.2. Kasvattajien ja lasten roolit tilanteissa

Päiväkodissa myötätuntotekojen tekijöinä kasvattajat olivat huomattavasti aktiivisempia kuin lapset. Kasvattajat tekivät myötätuntotekoja yhteensä 120 episodissa kun taas lapset ainoastaan 19 episodissa. Lapset jäivät usein tilanteissa sivustaseuraajiksi. Lapset eivät yleensä pyrkineet tekemään myötätuntotekoja, vaikka olisivatkin huomanneet toisen lapsen kokevan mielipahaa, jos tilanteessa mukana oli joku kasvattajista, kuten tilanteessa N137.

”Juuli ja lida juttelevat keskenään. Raija yrittää sanoa: ”Shhh, hiljaa” ja näyttää sormeaan huuliensa edessä hiljenemisen merkiksi. Juuli ja lida alkavat riidellä. Ilmeisesti Juuli on tehnyt jotain ja pahoittanut lidan mielen. lida alkaa itkeä. Raija ottaa lidan syliin. Raijan sylissä on jo entuudestaan toinen lapsi. lida asetetaan toisen lapsen viereen niin, että Raijan syliin mahtuu kaksi lasta. lidan itku loppuu ja lida katselee kettupehmolelua, josta puhutaan päiväpiirissä.” (N137)

Päiväpiirissä läsnä olivat kaikki paikalla olevat lapset. Tilanteessa yksikään lapsista ei pyri tekemään myötätuntotekoja, vaikka todennäköisesti huomaavat mielipahan ilmaisun. Vastuu myötätuntoteoista jää lastentarhanopettaja Raijalle. Vastaavanlaisia tuloksia on saatu muissakin tutkimuksissa. Lipposen (2018) tutkimuksessa suurin osa myötätuntoteoista päiväkodissa kohdistui opettajilta lapsiin (Lipponen, 2018) ja Rajalan ym. (2019) tutkimuksessa huomattiin aikuisten olevan pääosin myötätuntotekojen tekijöitä päiväkodissa (Rajala ym., 2019).

Muutamissa episodeissa lapset siirtyivät kuitenkin sivustakatsojan roolista myötätuntotekojen tekijöiksi kuten tilanteissa N82 ja N53

”Eteisessä Linnea alkaa muiden lasten vieressä kitisemään suu mutrussa. Hän sanoo, ettei saa saappaita pois jalasta. Aikuiset eivät ehdi vielä auttamaan. Hilja auttaa Linnean toisen saappaan pois jalasta. Hän ei kuitenkaan onnistu auttamaan toisen saappaan poistamisessa Linnean jalasta. Raija tulee auttamaan. Linnea kitisee. Linnea ei saa myöskään kurahaalareita pois jalasta. Raija puhelee rauhoittavasti Linnealle ja auttaa vähän häntä alkuun riisumisessa. Linnea kitisee ja riisuu samalla. (N82)”

”Linnea kaatuu pihalla juostessaan. Linnea ja Eira ovat aikaisemmin juosseet yhdessä pitkin pihaa. Eira juoksee Linnean luo ja kyykistyy Linnean tasolle kasvotusten. Linnea itkee. Eira silittää Linnean otsaa hetken aikaa ja juoksee sitten Maijaa kohden (hakeakseen ilmeisesti aikuista). Eira aloittaa tilanteen selittämisen Maijalle, Maija huomaa samalla itkevän Linnean ja menee paikalle Eira perässään. Maija kyykistyy ja kysyy: ”Miten kävi? Kaaduitko sä?”. Linnea itkuisena vastaa myöntävästi. Maija silittää ja halaa Linneaa ja voivottelee tapahtunutta. Linnea rauhoittuu pikkuisen ja Maija ehdottaa: ”Just ehtisitte vielä leikkiä muutama leikin ennen, kun mennään sisälle”. Linnea ja Eira juoksevat juttelemaan toisen havainnoitsijan luo ja jatkavat sen jälkeen juoksuleikkiä.” (N53)

Kummassakin tilanteessa aineistolle epätyypillisesti lapsi ryhtyy myötätuntotekoihin. Kasvattajat eivät myötätuntotekoja sillä hetkellä tehneet. Tilanteessa N82 Hilja huomaa Linnean mielipahan ja yrittää avustaa häntä riisumisessa. Tilanteessa N53 Eira pyrkii tekemään myötätuntotekoja kysymällä vointia, silittämällä ja hakemalla apua Maijalta leikkikaverin satuttaessaan itsensä.

Muutamassa episodissa lapset tekivät myötätuntotekoja yhteistyössä aikuisen kanssa. Näin kävi tilanteen N53 lisäksi tilanteessa N126.

"Ulkona lida itkee lumikasassa. Laura tulee kohdalle ja laittaa käden hänen ympärilleen. Laura puhuu lidan kanssa, joka sanonut, että Ebba löi häntä. He juttelevat hetken (en kuule, mitä). Laura sanoo lidalle: "Mennään jutteleen Ebban kanssa.". Laura ottaa Ebban ja lidan kasvokkain eteensä ja juttelee heille. Laura sanoo: "Ebba, arvaa mitä lida kertoi Lauralle. Kertoi, että olit lyönyt. Kato, kun lidaa harmittaa." ja ohjaa Ebbaa katsomaan lidan itkua. Laura kysyy: "Löitkö?". Ebba on hiljaa ja näyttää katuvaliselta ilmeiltään. Laura jatkaa: "Kato kun lidalla kyyneleetkin valuvat. Mitens tässä kuuluis tehdä Ebba?" Ebba haluaa lidaa ja sanoo anteeksi. lidan itku laantuu pikkuhiljaa tilanteen kuluessa. Laura sanoo: "Hyvä!" Ebballe samalla. Ebba silittää lidan poskea kurahanska kädessään. lida vetää päätään hieman kauemmaksi. Laura sanoo: "Kurahanskalla ei oo hirveen kiva silittää kasvoja, kun siinä on hiekkaa ja kaikkea, mutta vois vaikka pääätä silittää". Ebba yrittää silittää lidan päätä. lida lähtee pois ja menee jatkamaan leikkejä. Samoin Ebba." (N126)

Lastentarhanopettaja Laura ohjaa lidaa lyönyttä Ebbaa toisen lohduttamiseen ja myötätuntotekojen tekemiseen. Hän kiinnittää lapsen huomion toisen mielipahan sekä myötätuntotekojen tekemiseen. Tilanne oli aineistolle epätyypillinen, sillä useimmiten lapsia ei otettu mukaan myötätuntotekojen tekemiseen.

Varhaiskasvatuksessa tehdyissä tutkimuksissa on arveltu, että päiväkodissa aikuiset ja lapset näkevät myötätuntotekojen tekemisen aikuisten tehtävänä. Lipponen (2018) tulkitse päiväkodissa lasten ja aikuisten noudattavan epäsuoraa sääntöä, jossa aikuisen tehtävä on lohduttaa lapsia (Lipponen, 2018). Rajala ym. (2019) tulkitsevat päiväkodin toimintakulttuurin vakiintuneiden käytäntöjen ja työnjaon ohjaavan myötätuntotilanteita. He kokevat tulostensa tukevan Hayn ja Cookin (2007) ajatusta siitä, että aikuisten ja lasten välille on muodostunut tiedostamaton työnjako, jossa aikuisten odotetaan pääosin osoittavan toiminnassaan myötätuntoa, vaikka tilaa olisi myös lasten antamalle myötätunnolle. (Rajala ym., 2019.) Tätä ajatusta oma aineistonikin tukee. Kasvattajat tekivät suurimman osan myötätuntoteoista ja lapset pyrkivät osallistumaan niihin vain harvoin.

7.2.3. Tilannearvio osana myötätuntotekoja

Myötätuntotekoihin on liitetty laajalti aiemmissa tutkimuksissa se, että niitä edeltää toisen mielipahan huomaaminen (katso esim. Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010; Lilius ym., 2011), mikä ilmeni myös tässä aineistossa. Ilman mielipahan huomaamista myötätuntotekoja ei syntynyt, kuten tilanteessa N41.

”Ulkoleikkinä ennen sisälle siirtymistä leikitään 15 pientä apinaa -leikkiä. Leikkiin osallistuu yli puolet ryhmän lapsista. Leikkiä vetää lastenhoitaja lisa. Lapset lähtevät juoksemaan leikin alkaessa. Saaga kaatuu kaikkien lähtiessä juoksemaan ja irvistää, mutta nousee heti ylös ja jatkaa juoksua. Kukaan ei reagoi. Tilanne on ohi nopeasti.” (N41)

Tilanteessa Saagan mielipahan ilmaisu on nopea. Hän kaatuu ja irvistää, mikä ilmentää lapsen kokemaa mielipahaa, mutta nousee nopeasti ylös. Kukaan ei vaikuta huomaavan Saagan mielipahaa. Tilanteessa hienovarainen mielipahan ilmaisu jää huomiotta, eikä näin aiheuta myötätuntotekoja.

Aineistossani lapset saattoivat saada osakseen myötätuntotekoja, jos mielipaha huomattiin. Mielipahan huomaaminen ei kuitenkaan taannut myötätuntotekojen tapahtumista. Myötätuntotekoja ei ole pidetty automaattisina reaktioina toisen henkilön kärsimykseen tai mielipahaan vaan harkinnanvaraisina toimina, jotka sisältävät erilaisia arviointiprosesseja (Nussbaum, 2014; Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). Tulkitsin, että aineistossani oli huomattavissa henkilöiden tekemiä arvioita tilanteissa siitä, tuleeko ja voiko myötätuntotekoja tehdä tilanteessa.

Lapsen toiminta tilanteessa saattoi vaikuttaa siihen, että myötätuntoteot jäivät tekemättä. Lapsen rikkoessa yhteisiä sääntöjä tai sovittuja toimintatapoja myötätuntotekoja ei ilmennyt yhtä usein kuin tilanteissa, joissa lapsi toimi päiväkodin sääntöjen mukaisesti. Tämä ilmenee esimerkiksi tilanteissa N34 ja N36

”Kaius istuu ruokapöydässä. Hän yrittää mennä pöydän alle ja päästä pois paikaltaan. Kaius sanoo haluavansa olla piilossa. lisa istuu vieressä ja sanoo: ”Ei nyt olla piilossa vaan välipalalla”. lisa nostaa paikalleen Kaiuksen, joka on jo ehtinyt pöydän alle. Kaius sanoo: ”Eiii!” ja kitisee. Hän näyttää ärsyyntyneeltä ja surulliselta. Kaius potkii lisaa, joka yrittää kädellään estää häntä lähtemästä pois paikaltaan. Kaius polkee jalkaansa. lisa siirtyy, kun Kaius istuu paikallaan rauhassa.” (N34)

”Välipalan loppupuolella lapsia pyydetään hiljentymään, jotta kasvattajat pystyvät kertomaan seuraavan päivän leikkipäivästä. Kaikkien odotetaan istuvan sen ajan. lida alkaa kitisemään ja huutamaan: ”Mulla on pissahätä!” surullinen ilme kasvoillaan ja itkuisena.” Ei, nyt lida odottaa” sanoo joku kasvattajista

(mahdollisesti Maija). lida nousee paikaltaan ja yrittää viedä astiansa kärryyn. Maija sanoo: "Ei, ei lida nyt istut alas, pääset kohta, mutta vielä istut alas, että tiedät sitten huomisen asiat". lida polkaisee jalkaansa ja palaa paikalleen. lidaan ei juuri reagoida enää. lida pääse pois leikkipäivän ohjelman selittämisen jälkeen." (N36)

Kummassakin tilanteessa lapsi ilmaisee mielipahaansa ja se huomataan. Mahdollisuus myötätuntotekojen tekemiseen siis on, mutta siihen ei tartuta. Tilanteita yhdistää myös se, että lapset toimivat vastoin annettuja ohjeita sekä päiväkodin sääntöjä ja toimintatapoja. Ruokapöydässä istumisen ja ohjeiden kuuntelun sijaan lapset kitisten, ääntään korottaen, pöydän alle paeten, potkien ja jalkaa polkien kieltäytyvät ohjeiden noudattamisesta. Tulkitsen, että odotetuista toimintatavoista käyttäytymistavoista poikkeaminen kyseisissä tilanteissa aiheutti myötätuntotekojen jääväämiseen lapsilta. Tätä tukee myös se, että aineistossani olleista 21 tilanteesta, joissa mielipaha huomattiin, muttei johtanut keneltäkään saatuihin myötätuntotekoihin, yhdeksässä oli tulkittavissa, että lapsi rikkoi päiväkodin sääntöjä tai toimintatapoja. Voi olla, että myötätuntoteot eivät mielipahan huomaajista tuntuneet oikeutetuilta tilanteissa, joissa lapsi toimi ei-toivotusti arjessa. Myötätunnon arviointiprosesseihin on liitetty muun muassa tilanteen tarkasteleminen sen kannalta, ansaitseeko toinen myötätuntoa (Nussbaum, 2014), mikä saattaa vaikuttaa edellä mainituissa tilanteissa myötätuntotekojen tekemättä jättämiseen.

Aina sääntöjen rikkominen tai sovituista toimintatavoista poikkeaminen eivät johdaneet myötätuntotekojä vaille jäämiseen. Tästä esimerkkinä on luvussa 7.1.2. esiin tuotu tilanne N7, jossa lapsi, joka satutti lastentarhanopettajaa, sai silti osakseen myötätuntotekojä. Päiväkodissa ei siis vaikuttanut olevan vakiintunutta toimintatapaa, jossa tietyistä lasten teoista myötätuntoteot automaattisesti evättiin. Tämä huomio tukee sitä, että myötätuntoteot pohjautuivat tilannekohtaiseen arvioon. Sääntöjen rikkominen tai sovituista toimintatavoista poikkeaminen näytti kuitenkin lisäävän mahdollisuutta siihen, että tilanteessa ei päädytty myötätuntotekoihin.

Tilanteet, joissa mielipahaa kokeva lapsi ei tarttunut myötätuntotekojen yrityksiin, saattoivat päätyä myötätuntotekojen lopettamiseen. Näin kävi tilanteessa N131A.

"Lapset ovat riisuneet vaatteita ulkoa tultuaan ja odottavat muita lukien kirjoja eteisen portailla. Osa on vielä riisumassa ja aikuiset auttavat heitä. Hilja huutaa Linnealle ja Eiralle: "Te ootte tyhmiä!". Aiemmin Linnea ja Eira eivät ole tehneet

tilaa, jotta Eira pääsisi lukemaan samaa kirjaa. Hilja alkaa itkemään. Merja toruu Eiraa: "Mitä oon sanonut sulle just tästä". Eira istuu kädet silmillä portaalla. Merja sanoo melko tiukasti: "Tässä on nyt kirja, joka aukeaa neljälle tytölle (antaa kirjan, joka aukeaa leveästi nii, että jokaiselle riittää oma sivu, aukeamalla ollessa 4 sivua), Hilja tule istumaan tähän". Merja tarjoaa kirjaa. Hilja ei tule, sanoo: "En tuu" ja itkee. Merja sanoo: "Nyt Hilja. Sit ei voi vaan tulla tänne itkeen. Sit ei voi tolleen mieltä osoittaa, jos ei halua asiaa ratkaista". Hilja on hiljaa ja istuu Linnean ja Eiran vieressä alemmalla rapulla. Hilja katsoo kirjaa ja tyttöjä apeana ja on hiljaa. Hilja menee samalle rapulle tyttöjen kanssa, jotka katsovat ketä hahmoja olisivat itse kirjassa ja menee mukaan juttelemaan aiheesta." (N131A&B)

Aluksi lastenhoitaja Merjan voi tulkita antavan myötätuntoa Hiljalle. Hän yrittää ohjata muita lapsia ottamaan Hiljan mukaan kirjan lukemiseen. Hiljan kieltäytyessä mukaan menemisestä, Merja keskeyttää myötätuntoteot ja toruu lasta. Myötätuntoteot alkavat, mutta keskeytyvät, kun lapsi kieltäytyy toimimasta tavoin, joita myötätuntotekojen tekijä ehdottaa. Voi olla, että myös tämänkaltaisissa tilanteissa lapsen toiminta vaikuttaa arvioon siitä, ansaitseeko lapsi myötätuntoa.

Erityisesti lasten tekemien myötätuntotekojen kohdalla tuli esiin se, että oma syyllisyys toisen mielipahaan saattoi vaikuttaa myötätuntotekojen tekemättä jättämiseen. Näin vaikutti käyvän esimerkeissä N108 ja N95

"Juuli ottaa lidan pinnin välipalan jälkeen heidän leikkiessään yhdessä. lida alkaa itkemään ja itkee lyhyen ajan. Kukaan ei huomioi lidan itkua. Juuli katselee hetken lidaa. lida saa pinnin takaisin, kun juoksee Juulin kiinni ja ottaa sen häneltä väkisin. lidan itku loppuu." (N108)

"On ruokailuaika ja Edith ja Eemeli istuvat vierekkäin pöydässä. Eemeli potkii, kiusaa ja hännää Edithiä. Edith sanoo: "Eeei saa, eiii" narisevalla äänellä. Edith ei näytä pitävän tilanteesta. Eemeli sanoo: "Sä et oo aikuinen!" ja tökkää Edithin kasvoja ja sen jälkeen puristaa häntä poskesta. Edith sanoo: "Eeei, eeei, ei saa" ja pudistaa päätään ja toistaa todella monta kertaa. "Ei saa potkii minuuu!" kukaan ei reagoi Edithiin. Kukaan, ainakaan kasvattajista, ei luultavasti huomaa tilannetta. Hetken päästä Edith rauhoittuu." (N95)

Juuli (tilanteessa N108) ja Eemeli (tilanteessa N95) aiheuttavat teoillaan mielipahaa toiselle lapselle. Samalla he toimivat vastoin päiväkodin sääntöjä ottamalla toiselta tavaroita (N108) tai satuttamalla toista (N95). Lapsilla olisi mahdollisuus tehdä myötätuntotekoja. Juuli voisi antaa pinnin takaisin lidalle ja Eemeli voisi lopettaa Edithin tökkimisen, poskien puristamisen sekä potkimisen. He eivät tilanteissa kuitenkaan toimi niin. Lapset oppivat ja osaavat tehdä tilannearvioita myötätuntotekoihin liittyen (Nussbaum, 2014). On mahdollista, että kyseisissä tilanteissa lapset tekevät arvion tilanteesta ja omasta asemastaan, jonka pohjalta

jättävät myötätuntoteot tekemättä. Arvioihin voi vaikuttaa myös se, miten myötätuntotekojen tekeminen vaikuttaa omaan tilanteeseen (katso esim. Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). Aineistossani 21 tilanteesta, joissa lapsi jäi kokonaan ilman myötätuntotekoja, 11:ssa toinen lapsi aiheutti toiminnallaan mielipahan, eikä lopettanut sen aiheuttamista mielipahan huomattessaan. Kasvattajat eivät huomanneet näitä tilanteita yhtä lukuun ottamatta.

Myötätuntotekoihin saattoi vaikuttaa myös se, oliko myötätuntotekoihin aikaa tai mahdollisuuksia. Päiväkodin arjessa kasvattajille saattoi tulla eteen tilanteita, joissa kaikkien lasten tarpeisiin yhtä aikaa vastaaminen näytti olevan haastavaa. Tästä esimerkkinä on tilanne N58, jossa myötätuntotekoja pyritään tekemään, mutta kiire ja monen asian hoitaminen samalla aikaa näyttää vaikuttavan mahdollisuuksiin tehdä myötätuntotekoja.

"Konsertin esiintyjän soitto-osuus on loppunut ja lapset ovat saaneet kokeilla soittimia vapaasti. Tilassa on suuri hälinä ja soittimia on rajallisesti. Melu on kova, sillä lapsista tulee paljon kiljahduksia ja puheensorinaa ja soittimet ovat kovaäänisiä. Neea seisoo kädet ristissä surullinen ilme kasvoilla. Pian kyyneliä alkaa valua pitkin hänen kasvojaan. Neea laittaa kädet silmille. Kukaan ei näytä huomaavan Neean itkua. Maija huomaa Neean ja sanoo "oot sä saanut Neea kokeilla". Neea pudistaa päätään. Maija halaa Neeaa, Neea jatkaa itkua, Maija ohjaa Neeaa huoneesta käytävän suuntaan, Neea itkee hiljaa kädet ristissä. Saara kysyy Neealta mikä hänellä on hätänä. Merja ottaa Neean haltuunsa, kun Maija joutuu tekemään muuta. Merja lähtee viemään Neeaa vastakkaiseen suuntaan takaisin soittimien luo. Hän ohjaa selästä ja silittelee Neeaa ja antaa rummun hänelle ja tarjoaa kokeilemaan. Merja kysyy, mitä Neea haluaa kokeilla. Neea seisoo laukun vieressä, jossa soittimet ovat eikä itku lakkaa. Merja antaa vaihtoehtoja soittimista ja tarjoaa niitä Neealle kokeiltavaksi ja juttelee rauhallisesti. Merja ohjaa lopulta Neean ruokahuoneeseen ja ohjaa yhdessä rummuttamaan rumpua. Neea ottaa istuintuolinsa käsiinsä ja halaa sitä ja pyörii se sylissään ympäri tilaa. Ei itke enää, mutta on ehkä hieman apeana. Kysyn mikä häntä itketti. Neea vastaa "kun en saanut paukuttaa"- Kysyn saiko lopuksi paukuttaa. Hän vastaa: "en" Pöytiä siirrellään takaisin tilaan, hälyä. Lapsia yritetään saada pois alta hieman kaoottinen tunnelma. Hälinää, melskettä. Eira on itkuinen. Neealle annetaan kirja, hän istuu ja lukee kirjaa ja juttelee Saagan kanssa. Käydään konserttikokemuksia läpi, ei meinata saada lapsia kuuntelemaan ja rauhoittumaan. Neea surkean näköinen, ei halua syödä ruokaansa. Maija sanoo: "saat päättää jommankumman, jonka syöt". Maija on tullut Neean tuolin viereen ja laittaa käden Neean ympärille ja puhuu hellästi. Neea syö sovitun määrän ruokaa ja myöhemmin Maija huomaa tämän ja kehuu Neeaa: "Neea, ihanaa oot syönyt" (N58)

Tilanteessa N58 myötätuntotekojen tekeminen ei vaikuta olevan täysin mutkallista. Lastenkonsertti on juuri loppunut ja kaikkien konsertissa olleiden päiväkodin lasten tulisi saada kokeilla soittimia, joita on vain rajallinen määrä. Lapsia

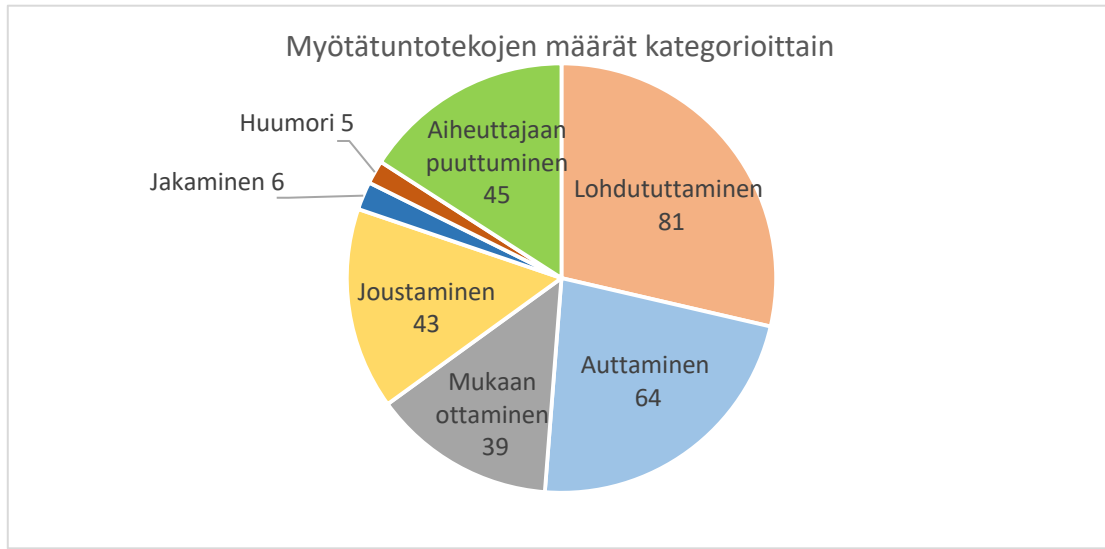
tarvitsee ohjata ja auttaa soitinten vuorottelemisessa ja kokeilemisessa. Lisäksi ruokailu on alkamassa pian ja huoneessa olleet tuolit tulisi laittaa paikoilleen ruokailutilaan. Tilaan pitää saada myös laitettua lasten sängyt paikoilleen lepohetkeä varten. Esiintyjä juttelee muutaman kasvattajan kanssa. Tilanne on kauttaaltaan kiireinen ja siinä tulisi saada paljon asioita tehtyä. Tilanteessa oleva kiireen tuntu ja lukuisat tehtävät näyttävät vaikuttavan myötätuntotekojen tekemiseen. Maija aloittaa Neean lohduttamisen, mutta joutuu keskeyttämään sen toisten tehtävien takia. Merja lohduttaa Neea, mutta joutuu heti itkun loputtua lopettamaan myötätuntotekojen tekemisen ja tekemään luultavasti valmisteluja ruokailua varten. Kiireen keskellä itkuinen Eira näyttää jäävän huomiotta. Myötätuntoteot saattaisivat jatkua pidempään ja ulottua kaikkiin sitä tarvitseviin lapsiin, jos tilanne ei olisi niin kiireinen ja sisältäisi niin paljon tehtävää.

Vastaavia tilanteita ilmeni aineistossani erityisesti siirtymätilanteissa, joista esimerkkinä muun muassa aiemmin luvussa 7.2.2. esitelty esimerkki N82. Riisumistilanteessa kasvattajat eivät ehtineet auttaa kaikkia lapsia, jolloin lapsi poikkeuksellisesti auttoi mielipahaa kokevaa. Siirtymissä lapset tyypillisesti tarvitsivat paljon apua vasta harjoitellessaan tilanteessa tarvittavia taitoja kuten pukemista, riisumista sekä oman vuoron odottamista. Aiemmin tässä alaluvussa esitellyssä tilanteessa 131A kiire ja lasten tarpeiden paljous saattoivat vaikuttaa myös siihen, että Merja lopettaa myötätuntotekojen antamisen lapsen kieltäytyessä sen vastaanottamisesta. Kiireellä selitettiin myös Rajalan ym. (2019) tutkimuksessa sitä, ettei itkevän lapsen mielipahan vastattu. Resurssien nähtiin vaikuttavan kasvatustajien mahdollisuuteen vastata lasten tarpeisiin. Lasten kohtaaminen yksilöllisesti ja myötätuntoisesti koettiin haastavammaksi lapsiryhmien kasvaessa (Rajala ym., 2019). Aineistossani on viitteitä siihen, että tilanteessa myötätuntotekojen toteuttamiseen vaikuttavat paljolti niin tehdyt arviot tilanteesta kuin mahdollisuuksista tehdä myötätuntotekoja.

7.3. Myötätuntoteot päiväkodissa

Kolmas tutkimuskysymykseneni käsitteli sitä, mitä myötätuntotekoja päiväkodissa ilmenee. Myötätuntoteot olen tässä tutkimuksessa määritellyt teoiksi, joilla pyritään toisen mielipahan lieventämiseen. Aineistooni sisältyi erilaisia tekoja, joilla

näytettiin pyrkivän helpottamaan mielipahaa kokevan lapsen oloa. Jaottelin aineistossani esiintyneet myötätuntoteot seitsemään kategoriaan. Myötätuntoteot jakaantuivat lohduttamisen, auttamisen, mielipahan aiheuttajaan puuttumisen, joustamisen, mukaan ottamisen, jakamisen sekä huumorin tekoihin. Kuten aiemmissa tutkimuksissa (katso esim. Lipponen, 2018), myös tässä aineistossa oli huomattavissa, että erilaiset myötätuntoteot saattoivat esiintyä yhtä aikaa ja toisiaan täydentäen.



Kuvio 6. Myötätuntotekojen määrät kategorioittain

Kuviossa 6 olen kuvannut, kuinka monessa episodissa kutakin myötätunnon antamisen kategoriaa ilmeni aineistossani. Tyypillisin myötätuntoteko oli lapsen lohduttaminen, jota ilmeni 81 episodissa. Yleisiä olivat myös auttamisen teot, joita esiintyi 64 episodissa, mielipahan aiheuttajaan puuttuminen, joita oli 45 episodissa, joustamisen teot, joita oli 43 episodissa, sekä mukaan ottamisen teot 39 episodissa. Harvemmin ilmeni myötätunnon antamista tavaroita jakamalla (kuudessa episodissa) tai huumorin keinoin (kuudessa episodissa). Seuraavissa alaluvuissa kuvaan näitä myötätuntotekoja kategorioittain.

7.3.1. Lohduttaminen

Lohduttaminen oli yleisin myötätuntoteko aineistossani. Lohduttamisen ja huolenpidon on huomattu olevan tyypillisiä myötätuntotekotapoja päiväkotiympäristössä niin alle 3-vuotiaiden ryhmässä (Rajala ym., 2019) kuin 3-5-vuotiaiden ryhmässä (Lipponen, 2018) tehdyissä tutkimuksissa. Lohduttamisen ja huolenpidon runsautta varhaiskasvatuksessa on selitetty lohduttamisen ja huolenpidon

tarpeiden näkyvyydellä arjessa sekä varhaiskasvatukseen juurtuneella ajatuksella lapsista huolehtimisen merkityksestä (Lipponen, 2018).

Lohduttavat teot ilmenivät aineistossani fyysisinä tekoina kuten silityksinä, syliin ottamisena, halaamisena tai puhaltamisena. Lohdutusta voitiin antaa myös verbaalisesti lempeästi lapselle puhuen tilanteesta. Tilanteissa N48 ja N64 korostuu lapsen fyysinen lohduttaminen.

”Tilda kaatuu päiväpiirissä poukkoilevien numeroita huutavien lasten seurassa. Lapset eivät istu niin kuin normaalisti päiväpiirissä vaan osa seisoo ja osa istuu maton lähetyvillä. Tilda alkaa itkeä ja näyttää sormeaan. Ilmeisesti sormeen on sattunut kaatuessa. Merja, joka pitää piiriä ottaa Tildan syliinsä ja juttelee hänen kanssaan vähän. Tilda ottaa häntä kaulasta kiinni ja halua samalla kun Merja jatkaa piirin pitoa ja käy läpi kreikankielisiä numeroita. Maija pyytää Tildan syömään, joka vielä nyyhkyttää Merjan sylissä. Tilda lasketaan sylistä ja hän menee Maijan luo, itkee ja näyttää sormeaan ja kertoo Maijalle, että siihen sattuu, kun joku tönäisi. Maija on kyykyssä ja puhuttelee sormeaa, juttelee ja voitottelee heläsanaisesti sormen kohtaloa. Maija silittää Tildan käsivartta. Maija antaa ruokaa Tildalle, joka hieman nyyhkii vielä lautasen ääressä, mutta rauhoittuu pikkuhiljaa.” (N48)

”Ennen sisäleikkeihin rupeamista, vessassa käynnin jälkeen, lapset saavat hyppiä ilmapalloa kohden. Ryhmätilan ovenkarmiin on ripustettu ulkoilun aikana ilmapallo narusta riippuen. Lastentarhanopettaja Maija ohjeistaa ilmapallon kanssa toimimista kyykyssä ovensuussa. Ajatuksena on, että kun ovesta tulee sisään, saa hypätä ja koittaa osua ilmapalloon. Lapset hyppivät yksi kerrallaan ilmapalloa kohden Maijan neuvoessa. Viljo on juuri hyppinyt ja Maijan ohjeistuksella onnistuu osumaan palloon kolmannella hyppy-yrityksellä. Viljo jää melko lähelle ovenkarmia seisomaan. Aisha hyppää vuorollaan ilmapalloa kohden ja osuu hypätessään vieressä olevaan Viljoon. Viljo alkaa itkeä vähän ja hieroa silmiään. Viljo sanoo Maijalle, että häntä sattui. Maija kysyy pehmeästi: ”Miten kävi?”. Viljo vastaa, että häneen sattui, kun Aisha osui. Maija halua Viljoa samalla kun keskustelua käydään, silittää ja lohduttaa Viljoa. Viljo lopettaa itkun ja menee leikkeihin.” (N64)

Tilanteessa N48 Tilda saa osakseen fyysistä lohdutusta. Hänet nostetaan syliin, hänen käsivarttaan silitetään ja sormeen puhalletaan. Samoin tilanteessa N64 Viljo saa kokea lohdutusta Maijan halatessa ja silittäessä lasta.

Tilanteissa N48 ja N64 lapset saavat fyysisen lohduttamisen lisäksi osakseen verbaalista lohduttamista. Kummassakin episodissa lapsia lohdutettaessa heille puhutaan lempeästi ja rauhoittavasti fyysisen lohduttamisen lomassa. Usein tilanteissa esiintyi sekä verbaalista että fyysistä lohduttamista kuten myös episodissa N75.

"Saaga tulee päiväkotiin äitinsä tuomana. Saaga alkaa itkemään ja kitisemään kun äiti tekee lähtöä. Pienten Henna tulee silittämään Saagaa ja ottaa syliin, kun äiti on lähdössä. Saaga yrittää ottaa äidistään kiinni ja lastenhoitaja ottaa Saagan äidin sylistä ja juttelee hänelle. Saaga huutaa äidin perään: "Äiti pusu, äiti pusu" ja itkee hysteerisesti. Äiti lähtee. Henna juttelee Saagan kanssa ja pitää sylissä, puhelee hänelle äidistä ja ehdottaa, että mennään ikkunalle ja he menevät ikkunalle. Saaga yhä itkee. Äiti tulee toiselle puolelle ikkunaa, Saaga ja äiti heiluttavat toisilleen. Henna ottaa Saagan uudestaan syliin ja silittelee, Saaga itkee yhä. Henna sanoo: "Mennään kattoon vähäksi aikaa leluja, tullaan syömään hetken päästä". Saaga rauhoittuu hieman. Toisessa huoneessa Saaga ja Henna istuvat sohvalla kasvokkain ja sohvalla istuu myös Eemeli. Saaga ja Henna juttelevat hetken. Henna sanoo, että he voisivat mennä syömään ja Saaga itkee hieman vielä. Henna sanoo: "Jos tulee paha mieli pitää sanoa Rajalle ja voidaan soittaa äidille, jos tulee oikein paha olla". Saaga istuu pöydän ääressä, Henna hänen vieressään juttelemassa lempeästi ja rauhallisella äänellä (niin kuin on keskustellut koko ajan). Henna puhuu pöydän vieressä, seinällä olevista valokuvista, jotka on otettu retkeltä. Saaga istuu pöydän ääressä, ei itke ja syö, kasvoilla vieläkin surullinen ilme. Saagan ilme on ruokailun loppupuolella jo vähän iloisempi ja eteisessä on jo hyväntuulinen ja juttelee muiden lasten kanssa käytävässä." (N75)

Saaga saa osakseen tilanteessa lohduttavia tekoja kuten sylissä pitoa ja silittämistä. Tämän lisäksi suuressa osassa on se, mitä ja miten hänelle puhutaan tilanteessa. Saagalle jutellaan rauhallisella ja lempeällä äänellä. Sen lisäksi Saagaa rauhoitellaan sillä, että jos tulee todella paha mieli, äidille voidaan myös soittaa. Puhe toimii osana mielipahan lieventämistä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on nähty myötätuntoteoissa ilmenevän sekä puhetta että konkreettisia tekoja (katso esim. Lipponen, 2018). Jopa pienten lasten toisilleen suuntautunut lohduttaminen saattoi ajoittain sisältää sanallisia ilmaisuja (Rajala ym., 2019).

Aineistossani lapsetkin saattoivat lohduttaa toisiaan, kuten tilanteessa N27.

"Linnea on päiväpiirin yhteisissä leikeissä edelleen apean ja surullisen näköinen. Paritanssileikissä hän ei katso kaveriaan silmiin (mikä kuului tehtävän antoon), eikä ota kontaktia häneen pitäen vain juuri ja juuri kaveria kädestä kiinni. Kulmat ovat kurtussa. Leikki loppuu ja Maisa, joka oli Linnean parina, kysyy: "Onko sulla Linnea kaikki hyvin?" juttelee jotain Linnealle lempeällä ja hiljaisella äänellä ja yrittää saada katsekontaktia. Maisa silittää Linnean kaulakorua, violettiä helminauhaa. Linnea ei reagoi tai piristyi. Maisa palaa paikalleen päiväpiiriin." (N27)

Maisa huomaa Linnean mielipahan ja pyrkii lohduttamaan häntä silittämällä Linneaa ja hänen kaulakoruaan sekä kysymällä hänen vointiaan. Kuten aiemmissa aineistokatkelmissa, myös Linnea käyttää lohduttamisessa niin fyysisiä kuin verbalisia lohduttamisen keinoja.

7.3.2. Auttaminen

Auttaminen oli yleinen myötätuntoteko aineistossani. Tässä tutkimuksessa auttamisen teoiksi luokittelin ne mielipahan lievittämiseen pyrkivät teot, joissa lasta joko konkreettisesti autettiin tekemään joku asia tai neuvottiin, miten tilanteessa voisi toimia. Tähän kategoriaan olen sisällyttänyt vain ne auttamisen teot, jotka ilmenivät toisen huomattaessa mielipahaa.

Usein auttaminen oli lapsen konkreettista avustamista tilanteessa. Lasta saatettiin esimerkiksi auttaa tekemään erilaisia arjen asioita kuten toimimaan vuorovai-
kutuksessa muiden kanssa, saamaan leluja tai pukemaan. Tilanteessa N118 on esimerkki tavasta, jolla lasta autetaan konkreettisesti mielipahaa huomattaessa.

”Päiväpiiri on käynnissä. Lapset ovat istuneet tavanmukaiseen tapaan ympyrässä lattialla ja nyt heitä ohjeistetaan nousemaan ylös ja ottamaan toisiaan kä-
sistä kiinni. Hilja istahtaa viereiselle sohvalle. Hilja alkaa pitämään kitisevää
ääntä ja kieltäytyy ottamasta Viljon kädestä kiinni. Lastenhoitaja Merja kysyy Hil-
jalta: ”Mikä on?”. Hilja sanoo: ”En halua, että Viljo puristaa liikaa kädestä”. Merja
sanoo Hiljalle: ”Sanotaan yhdessä Viljolle” ja kertoo lempeällä äänensävyllä Vil-
jolle, ettei hän puristaisi liian lujaa Hiljan kättä. Hilja ottaa Viljoa kädestä ja vai-
kuttaa tyytyväiseltä.” (N118)

Merja kuulee Hiljalta mielipahasta. Hiljaa huolestuttaa, että Viljo saattaa puristaa
leikissä liikaa kädestä. Merja päätyy auttamaan Hiljaa kertomalla hänen kans-
saan yhdessä Viljolle asiasta. Myös tilanteessa N128 lapsi saa osakseen apua.

”On aika siirtyä ulos ja pukea ulkovaatteet päälle. lida itkeskelee eteisessä pipo
silmillä. Pipo on väärinpäin päässä. Lastenhoitaja lisa sanoo lidalle ”Se on vää-
rinpäin päässä” ja ottaa pipon pois lidan päästä. lida rauhoittuu. lisa sanoo: ”Nyt
on aika opetella pipon laittoa”. lida yrittää laittaa pipon päähänsä, muttei onnistu
siinä. lisa ohjaa lidaa: ”Nyt lida laitat sen merkin (pipon etuosassa olevan kan-
gasmerkin) eteenpäin niin se menee oikeinpäin”. ” (N128)

lisa vastaa lidan mielipahaan ottamalla pipon pois lapsen päästä ja silmiltä. Ti-
lanteessa tulee esiin kaksi auttamisen muotoa. lisa auttaa konkreettisesti otta-
malla pipon pois. Tämän lisäksi hän tarjoaa neuvoja tilanteen ratkaisemiseen ja
ennaltaehkäisemiseen tulevaisuudessa kertoessaan, miten pipo kannattaa lait-
taa päähän, jottei se mene silmille. Lasta autettiin neuvoin myös tilanteessa N10
vastauksena lapsen mielipahaan.

”Pukemistilanne eteisessä jatkuu. Samalla kun lida on pikkuhiljaa rauhoittu-
massa, aloittaa Saara itkemään uudestaan. Maija sanoo Saaralle samalla pukien
toista lasta, että syli on parasta, kun on ikävä. Saara menee lastenhoitaja lisan

syliin. lisa ottaa Saaran syliin ja lohduttaa häntä. Saara itkee kasvot painautuneena lisan olkapäähän. Myös toinen lapsi kiipeää lisan syliin Saaran viereen. Toinen lapsi on hetken sylissä ja lähtee. lisa rutistaa sitten tiukemmin kahdella kädellä Saaraa. Saara rauhoittuu vähitellen ja itku loppuu. lisa laskee Saaran sylistään eteensä lattialle samalla kertoen hänelle, että hänen ”Pitää auttaa muitakin lapsia, mutta istu mun vieressä”. (N10)

Tilanteessa Maija ei pääse lohduttamaan Saaraa pukiessaan toista lasta. Sen sijaan Maija ohjaa Saaraa tilanteessa toimimiseen sanoessaan ” syli on parasta, kun on ikävä”. Maija huomaa Saaran mielipahan ja neuvoa hänet toisen kasvat-tajan luo, josta hänen on mahdollista saada helpotusta mielipahaansa.

Auttaminen oli myötätuntoteon muoto, jota myös lapset saattoivat käyttää toisen mielipahaan vastatessaan kuten tilanteessa N53.

”Käynnissä on ulkoilu päiväkodin pihalla. Linnea ja Eira juoksevat pitkin pihaa. Linnea kaatuu pihalla juostessaan. Eira juoksee Linnean luo ja kyykistyy Linnean tasolle kasvotusten. Linnea itkee. Eira silittää Linnean otsaa hetken aikaa ja juoksee sitten lastentarhanopettaja Maijaa kohden (hakeakseen ilmeisesti aikuista). Eira aloittaa tapahtuneen tilanteen selittämisen Maijalle, mutta Maija huomaa samalla itkevän Linnean maassa ja menee paikalle Eira perässään juosten. Maija kyykistyy ja kysyy: ”Miten kävi? Kaaduitko sä?” Linnea itkuisena vastaa myöntävästi. Maija silittää ja halaa Linneaa ja voivottelee tapahtunutta. Linnea rauhoittuu vähitellen ja Maija ehdottaa hetken kuluttua: ”Just ehtisitte vielä leikkiä muutaman leikin ennen, kun mennään sisälle”. Linnea ja Eira juoksevat juttelemaan toisen tutkijan luo ja jatkavat sen jälkeen juoksuleikkiä. ”(N53)

Eira huomaa Linnean satuttaneen itsensä ja kokevan mielipahaa. Hän käy silit-tämässä Linneaa ja päätyy kertomaan aikuiselle tilanteesta. Eira auttaa tilan-teessa Linneaa kertomalla hänen mielipahastaan yhdelle kasvattajista, Maijalle.

Oman aineistoni lisäksi auttamista myötätuntotekona on esiintynyt myös muissa varhaiskasvatuksessa tehdyissä tutkimuksissa (katso esim. Lipponen, 2018; Ra-jala ym., 2019). Rajalan ym. (2019) tutkimuksessa aikuiset auttoivat lapsia eri asioissa tai antoivat heille heidän tarvitsemiaan esineitä vastauksena mielipa-haan (Rajala ym., 2019). Tässä tutkimuksessa konkreettisen auttamisen rinnalle nousivat myös ohjeistuksin ja neuvoin annetut verbaliset auttamisen keinot.

7.3.3. Mielipahan aiheuttajaan puuttuminen

Lapsen mielipahaan saatettiin pyrkiä vastaamaan puuttumalla mielipahan aiheut-tajaan. Mielipahan aiheuttajaan puuttumiseksi laskin tilanteet, joissa huomates-saan toisen mielipahan, myötätunnon antaja pyrki vaikuttamaan sen

aiheuttajaan, kuten toiseen henkilöön tai vallitsevaan tilanteeseen ja näin antamaan myötätuntoa.

Toisinaan mielipahaa vaikutti aiheuttavan toinen lapsi. Aikuiset saattoivat tilanteen huomatessaan pyrkiä lieventämään mielipahaa puuttumalla sitä aiheuttavan lapsen toimintaan. Näin kävi muun muassa tilanteessa N92A&B.

"Retkeltä lähtiessä Merja kysyy, onko Eemelillä ja Saaralla jotain selvitettävää. Eemeli on aiemmin ilmeisesti lyönyt Saaraa. Merja ihmettelee ääneen kaikkien kuulleen, miksi tuommoista Eemeli tekee ja mikä on syy tapahtumaan. Eemeli ei vastaa. Maija sanoo, että kaikki odottavat Eemeliä ja kysyy häneltä, mitä hänen pitäisi tehdä. Maija sanoo, että Eemeli voisi puhalttaa ja silittää ja halata Saaraa (Eemeli tekee näin hetken päästä). Merja pitää Saaraa kädestä." (N92A&B)

Merja puuttuu Eemelin toimintaan ja Maija ohjaa häntä Saaran lohduttamiseen. Tilanteessa Eemeli on aiheuttanut mielipahaa ja juuri hänen toimintaansa puututaan. Samalla tilanteessa tuodaan esiin, että Eemelin toiminta Saaraa kohtaan ei ole ollut oikein. Saara saattaa samalla saada oikeutuksen mielipahalleen aikuiselta, kun käy ilmi, että häntä kohtaan on tehty väärin. Välillä mielipahan aiheuttajaan puuttumisessa saatettiin ohjata lapsia myötätuntoiseen toimintaan toista kohtaan kuten edellisessä episodissa. Näin kävi myös tilanteessa N126, jossa lastentarhanopettaja Laura puuttuu mielipahan aiheuttajaan, Ebbaan, ja samalla ohjaa häntä toisen lohduttamiseen ja mielipahan huomaamiseen.

"Ulkona lida itkee lumikasassa. Laura tulee kohdalle ja laittaa käden hänen ympärilleen. Laura puhuu lidan kanssa, joka on sanonut, että Ebba löi häntä. He juttelevat hetken (en kuule mitä). Laura sanoo lidalle: "Mennään jutteleen Ebban kanssa". Laura ottaa Ebban ja lidan kasvokkain eteensä ja juttele heille. Laura sanoo: "Ebba arvaa mitä lida kertoi Lauralle. Kertoi, että olit lyönyt. Kato kun lidaa harmittaa" ja ohjaa Ebbaa katsomaan lidan itkua. Laura kysyy: "Löitkö?" Ebba on hiljaa ja näyttää katuvaliselta ilmeiltään. Laura jatkaa: "Kato kun lidalla kyneleetkin valuu. Mitens tässä kuuluis tehdä Ebba?" Ebba haluaa lidaa ja sanoo anteeksi. lidan itku laantuu pikkuhiljaa tilanteen kuluessa. Laura sanoo: "Hyvä" Ebballe samalla. Ebba silittää lidan poskea kurahanska kädessä. lida vetää päätään hieman kauemmaksi. Laura sanoo: "Kurahanskalla ei oo hirveen kiva silittää kasvoja, kun siinä on hiekkaa ja kaikkea, mutta vois vaikka päätä silittää". Ebba yrittää silittää lidan päätä. lida lähtee pois ja menee jatkamaan leikkejä. Samoin Ebba." (N126)

Tilanteessa N93 mielipahaa aiheuttaa se, että toinen lapsi on istunut Viljon paikalle ruokapöydässä.

"Välipalapöydässä Viljo alkaa itkemään. Juuli on tullut hänen vierensä paikalle, jolle ei ole katettu astioita ja joka ei ole hänen oma paikkansa ja ottaa Viljon lasin

ja haarukan. Maija tulee ja antaa astiat takaisin Viljolle, silittelee ja halaa Viljoa ja sanoo Juulille: "Ei se ole sun paikka ollenkaan. Menepäs omalle paikalle". Maijalla on lempeä äänensävy koko keskustelun ajan. Viljo rauhoittuu." (N93)

Maija huomaa, että Viljon paikalle on istunut Juuli. Hän tekee myötätuntotekoja poistamalla harmin aiheuttajan, toisen lapsen Viljon paikalta ja sen lisäksi lohduttaa Viljoa.

Varhaiskasvatuksessa tehdyssä myötätunnon tutkimuksessa ei ole aiemmin juurikaan käsitelty mielipahan aiheuttajaan puuttumista myötätuntotekona. Tosin myötätuntotekojen on nähty ottavan moninaisia muotoja (katso esim. Lilius ym. 2011). Koen, että tässä aineistossa mielipahan aiheuttajaan puuttuminen oli yksi tapa tehdä myötätuntotekoja. Tilanteissa ilmeni mielipahan huomaamista, johon pyrittiin puuttumaan sen aiheuttajaan vaikuttamalla. Aiheuttajaan puuttumalla saatettiin esimerkiksi yrittää keskeyttää mielipahan aiheutuminen tai tarjota kokemusta siitä, että lapsen kokemalle epäoikeudenmukaisuudelle tehdään jotain. Tämän tulkitsin myötätuntoiseksi toiminnaksi.

7.3.4. Joustaminen

Aineistossani mielipahaan saatettiin vastata joustamalla erilaisista arjen asioista kuten päiväkodin säännöistä, rutiineista ja pyydetyistä tai tavanomaisista toimintatavoista. Esimerkiksi episodissa N43 lapsen mielipahaa kohdatessa joustettiin.

"Lepohetken jälkeen livo on vielä sängyssä, silmät kiinni. Häntä on yritetty herättellä, mutta hän ei halua nousta. Aisha yrittää herättää livoa, mutta livo ei reagoi mitenkään. Lastentarhanopettaja Raija yrittää herättää livoa. Hän juttelee hellästi ja silittää livoa. livo inisee sängyssä silmät kiinni, eikä edelleenkään vaikuta haluavan nousta. Raija jättää livon paikalleen ja menee herättämään toista lasta. livon annetaan olla sängyssä vielä noin viisi minuuttia. Lastenhoitaja Merja kääntää livon sängyssään ja nostaa tuolille heräilemään sanoen: "Mä nostan sut tuoliin ja voit siinä vähän heräillä". Myös Maija on hetken herättelemässä livoa. Maija sanoo: "Mene ruokapaikalle livo", livo inisee. Maija kysyy pehmeällä äänellä: "Onko livolla vähän aamu-unta", ottaa livon syliinsä, silittää, laittaa hänelle tossut ja lopuksi pyytää menemään pöydän ääreen. livo istuu pöydän ääreen hieman unisen oloisena, muttei kitise tai itke enää." (N73)

Päiväkodissa päiväkotipäivä rytmittyy tiettyjen päivärutiinien mukaan, joilla on omat aikataulunsa. Tässä tilanteessa välipala on alkamassa ja lasten on aika nousta päiväunilta. livo ei kuitenkaan halua nousta sängystä, vaan inisee pedissä, minkä tulkitsen mielipahan ilmaisuksi. Muut huomaavat livon

vastahakoisuuden nousta ja hänen annetaan tilanteessa levätä vielä hetken aikaa, jonka jälkeen häntä autetaan pukemaan ja siirtymään välipalalle. Häntä ei pyydetä nousemaan heti tai pukemaan itse tossuja, vaan hänelle annetaan aikaa ja häntä autetaan pukemisessa. Myös tilanteessa N59 lapsen kohdalla joustettiin, kun päiväkodin toimintaan sopeutuminen vaikutti olevan hänelle haastavaa.

"Päiväkodissa on järjestetty lastenkonsertti. Konsertissa Joel ja lida istuvat vierrekkäin penkillä. Joel keskittyy aluksi, hymyilee ja taputtelee tahtiin. Joel pyörii penkillä ja välillä nauraa ja taputtaa. Joel piiloutuu hupparin alle ja poukkoilee paikallaan. Raija yrittää ottaa pois hupparia. Joel sanoo vihasena: "älä ota kädestä". Maija sanoo hiljaa Raijalle: "Anna vaan olla" ja he antavat Joelin olla. Tilanteessa toistuu se, että kun lavalta tulee jännittävä ääni tai muuta mielenkiintoista Joel seuraa keskittyneesti, mutta hetken päästä vaikuttaa menettävän mielenkiintonsa. Laulujen välissä olevalla odotuksella ja soittamista puhumisen (välispiikkien) aikana Joel pyörii, nousee penkiltä, temppuilee eikä näytä keskittyvän. Raija yrittää saada hänet pysymään paikallaan. Hän juttelee Joelille ja yrittää saada kiinnittämään huomiota lavalle. Hänelle näytetään annettavan hieman tilaa tehdä mitä haluaa. Jossain kohtaa Joel menee tuolien taakse kolistelemaan. Joel keskittyy hetken konserttiin, jonka jälkeen heittää sukkansa Raijaa päin. Tämän jälkeen Raija sanoo: "Nyt on viimeinen sana ja sit lähdetään pois". Joel keskittyy hetken, silittelee hiuksiaan ja nousee seisomaan. Raija sanoo Joelille: "Nyt istut" ja Joel istuu. Sitten hän nousee uudestaan seisomaan. Raija sanoo: "Nyt mennään" ja vie Joelin alakertaan, pois konsertista." (N59)

Tilanteessa Joelin voidaan nähdä kokevan mielipahaa, joka ilmenee hänen käyttäytymisestään tilanteessa sekä tunneilmaisuuksistaan. Vaikuttaa siltä, että konsertissa paikallaan oleminen on lapselle vaikeaa. Muilta lapsilta odotetaan konsertissa esiintyjän kuuntelemista, tuolilla istumista ja esityksen seuraamista. Joelille annetaan joustavuutta tilanteessa. Hänen annetaan pyöriä ja loppuen lopuksi myös piiloutua hupparinsa alle. Raijan pyrkiessä puuttumaan tilanteeseen, Maija sanoo: "Anna vaan olla", vaikka Joel toimiikin toisin kuin lasten näytetään oletettavan konsertissa käyttäytyvän. Joustaminen loppuu, kun Joel alkaa heittää sukkia Raijaa päin ja nousee seisomaan, ollen samalla muiden katsojien edessä.

Tilanteessa N59 lapsi sai joustamista käyttäytymistavoista konsertin aikana. Toisinaan mielipahaan liittyvä joustaminen saattoi tarkoittaa sitä, ettei lapsen tarvinnut osallistua johonkin päiväkodin toimintaan, kuten tilanteessa N105.

"...Päiväpiirissä leikitään Pieniä varpaita paleltaa-leikkiä. Lastenhoitaja Merja kertoo leikin sääntöjä lapsille. Hilja höpöttelee samalla kavereilleen vieressä. Merja sanoo monta kertaa Hiljalle melko tiukasti, että nyt pitää Hiljankin kuunnella. Ohjeiden kertomisen jälkeen, Merja kysyy Hiljalta, miten leikkiä leikitään. Hilja ei vaikuta tilanteessa kuunnelleen ohjeita vaan höpöttelee kavereilleen. Hilja ei vastaa, mutta osoittaa sormella rinkiin. Merja sanoo tiukasti, että kannattaa

kuunnella ohjeita, että tietää paremmin. Hilja on melko apean näköinen ja katsoo maahan. Leikki alkaa, mutta hetken päästä Hilja jää syrjään piiristä, jossa lapset menevät koko ajan lähemmäksi piiriin keskustaa. Kesken leikin Hilja siirtyy huoneen nurkkaan ja istuu polvet sylissä kädet ristissä ja alkaa itkemään. Lastenhoitajaharjoittelija Ulpu menee silittämään, lohduttamaan ja kysymään, mikä Hiljalla on. Hilja ei vastaa hänelle. Merja sanoo: "Ei Hilja sulla oo mitään syytä itkeä". Ulpu tuo Hiljan takaisin piiriin. Hilja itkee vieläkin, mutta rauhoittuu hieman. Ulpu pitää puoliksi sylissään Hiljaa.

Merja koittaa koskea Hiljan jalkaa ja jutella. Hilja vetää jalkansa poispäin, nousee ylös, avaa oven ja lähtee huoneesta. Ulpu lähtee perään. Hilja on menossa portaita alas itkien ja hokien "En halua!". Ulpu juttelee Hiljalle ja ehdottaa, että he voisivat mennä syömään ja katsomaan, onko kärryt jo valmiina. Hilja vastaa: "En halua, en halua". Ulpu nostaa Hiljan syliin ja vie hänet eteistilaan. Hilja itkee hysteerisesti. Hilja sanoo, ettei mahdu piiriin itkun seasta. Ulpu sanoo, että he voisivat mennä takaisin leikkimään ja vakuuttaa sieltä löytyvän tilaa. Hilja vastaa itkuisena: "En halua". Ulpu kysyy: "Mennäänkö katsomaan Raijaa ja ruokakärryä?". Hilja itkee nyhykien: "En halua, en halua leikkiä, en halua syödä, haluan, haluan kotiin". ..."(N105)

Tilanteessa Hiljan mielipaha selkeästi huomataan. Hiljan lähtiessä huoneesta Ulpu lähtee lapsen perään, lohduttaa ja ehdottaa muita toimintavaihtoehtoja kuten ruokailussa auttamista. Tavallisesti lasten odotettiin osallistuvan aamupiiriin. Ulpu ei kuitenkaan vie Hiljaa takaisin aamupiiriin vaan jää hänen kanssaan eteiseen. Tilanteessa joustetaan aamupiiriin osallistumisen vaatimuksesta.

Joustamisen tekoja ei ole juurikaan käsitelty aiemmin päiväkotikonteksteissa tehdyissä myötätunnon tutkimuksissa. Sitä on kuitenkin nähty esimerkiksi työorganisaation tutkimuksen piirissä Liliuksen ym. (2008) tutkimuksessa, jossa tutkittiin erään sairaalan henkilökunnan välistä myötätuntoa, huomattiin joustavuuden ja ajan antamisen olevan yksi tapa vastata toisen kärsimyksen tunteisiin. Näissä tilanteissa henkilölle annettiin tai tarjottiin lisääaikaa tai joustavuutta työtehtävässä, mikä mahdollisti toisen henkilön toipumisen. (Lilius ym., 2008.) Kuten aiemmissa esimerkeissä kävi ilmi, myös päiväkodissa joustaminen näytti olevan tapa tehdä myötätuntotoimia. Lapsen saatettiin antaa toimia tavallisista toimintatavoista poiketen vastauksena mielipahaan. Hänelle saatettiin antaa lisää aikaa toimia tilanteessa tai joustavuutta tilanteessa vallitsevista toimintatavoista tai säännöistä.

7.3.5. Mukaan ottaminen

Lapsen mielipahaa saatettiin lievittää ottamalla hänet mukaan yhteiseen toimintaan tai mahdollistamalla hänelle tilaisuus päästä muiden toimintaan mukaan.

Lapsi saatettiin ottaa mukaan koko lapsiryhmän tai pienemmän ryhmän tai yksittäisen henkilön toimintaan. Mukaan ottamiseen käytettiin niin eleitä, kuten käsillä viittomista ja kädestä ottamista, kuin puhetta, jossa lasta pyydettiin mukaan.

Lapsi pyrittiin ottamaan mukaan koko ryhmän toimintaan muun muassa tilanteissa N66 ja N46.

"Päiväpiirissä leikitään leikkiä, jossa istutaan piirissä ja hivuttaudutaan vähävähältä piirin keskelle istualtaan. Adele huutaa leikin aikana, ettei hänellä ole tilaa. Raija viittoo Adelelle kädellään, jotta hän tulisi eteenpäin mukaan piiriin ja hymyilee Adelelle. Aluksi Adele ei tule leikkiin vaan seisoo paikallaan suuttuneen oloisena. Kohta Adele leikkii mukana suu mutrussa kädet puuskassa, vihainen ilme kasvoillaan ja katse maassa.

Adele menee sohvan lähelle ja nojaa siihen yhä samoin elehtien. Maija huikkaa ennen laululeikin pomppuosuuden alkua: "Adele tule mukaan". Adele hymyilee hieman. Kun laulu loppuu Adele murjottaa yhä. Maija kysyy laulusta kysymyksiä lapsilta ja antaa ensimmäisenä vastausvuoron Adelelle. Raija yrittää silittää ja puhua Adelelle. Adele murjottaa ja vastailee Raijan kysymyksiin vihäisesti. Piirissä otetaan seuraava leikki. Vuorossa on liikuntanoppa. Adele saa ensimmäisenä vuoron heittää noppaa. Maija kehuu Adelea. Leikki jatkuu Adele ei enää näytä murjottavan. Adele otetaan ruokailuapulaiseksi piiristä." (N66)

"Leikit loppuvat, viskarit ovat lähteneet ryhmästä. Yhdessä on aloitettu siivous, jonka jälkeen lapsia on ohjattu menemään matolle lukemaan kirjaa. Istun maton vieressä tarkkailemassa tilannetta. Hilja istuu nojatuolissa maton vieressä lukemassa kirjaa. Hän alkaa juttelemaan minulle ja huomaa paidassani olevan tarran, jonka lastenhoitaja lisa on liimannut paitaani aiemmin toimistoleikissä havainnoidessani tilanteessa, jossa kaikille laitettiin huoneessa tarrat paitaan. Hilja katsoo tarraa ja sanoo: "En ole saanut tuollaista merkkiä. Minäkin haluan tuollaisen merkin. Minä en saanut tuollaista". Minä vastan "Niinkö?". Linnea vieressä sanoo Hiljalle: "Miksi et tullut sitten toimistoon?" Hilja alkaa inistä ja näyttää surulliselta ja naama on mutrussa. Linnea toistaa kysymyksen: "Miksi et sitten tullut toimistoon?". Linnea ei saa vastausta ja lähtee pois.

Lapsia pyydetään laittamaan kirjat pois ja menemään matolle istumaan. Hilja käpertyy mytyksi tuoliin. Maija pyytää Hiljaa piiriin ja samalla yrittää saada käytävästä muita lapsia piiriin. Hilja sanoo: "En tuu" hyvin painokkaasti ja jää tuoliin. Linnea tulee Hiljan luo, tarjoaa kättään ja sanoo: "Tuu. Tuu Hilja.". Hilja ei suostu tulemaan mukaan vaan jää myttyyn tuoliin. Maija yrittää uudestaan: "Hilja tuu mukaan" ja ojentaa kätensä Hiljaa kohden. "Yy-yyy-y" sanoo Hilja ja Maija menee ohi muiden lasten luo ja jättää hänet paikalleen. Ympäriällä on melkoinen hässäkkä: lapset meluavat ja poukkoilevat enemmän kuin yleensä päiväpiiritilanteessa. Piirissä mennään läpi numeroita eri kielillä ja lapset kertoilevat niitä pyydettyäessä. Merja, joka vetää piiriä sanoo: "Missä on Hilja" ja kysyy häneltä, miten sanotaan ruotsiksi numerot. Hilja nostaa päänsä ja alkaa kertomaan. Hän vaikuttaa olevan hieman paremmalla tuulella. Ulpu on vähän aikaisemmin tullut Hiljan viereen ja silittelee Hiljaa ja halailee toisella kädellä. Hiljan annetaan olla penkillä. Saara kiipeää viereen ja temppuilee tuolissa." (N46)

Tilanteessa N66 Adele vaikuttaa kokevan mielipahaa. Lastentarhanopettajat Raija ja Maija pyrkivät tämän huomattessaan saamaan lasta mukaan päiväpiirissä koko ryhmän yhteisiin leikkeihin. He viittovat, pyytävät ja houkuttelevat mukaan, juttelevat ja antavat hänelle mahdollisuuksia osallistua kysellen häneltä kysymyksiä osana leikkiä. Tilanteessa N66 niin ikään Maija ja yksi lapsista, Linnea pyrkivät saamaan Hiljan mukaan yhteiseen päiväpiiriin pyytämällä häntä toistuvasti mukaansa, viittomalla kädellä mukaan ja tarjoamalla kättään lapselle merkinä mukaan tulemisesta.

Koko ryhmän tilanteiden lisäksi lapsi saatettiin ottaa mukaan myös pienempiin ryhmiin. Lapsi saatettiin esimerkiksi pyrkiä auttamaan mukaan muiden leikkiin kuten tilanteissa N77 ja N26.

”Ulkona yksin lumihangessa istunut surullisen näköinen Saaga sanoo Raijalle, etteivät Aisha ja Vieno ota häntä leikkiin mukaan. Raija voivottelee asiaa Saagan kanssa ja menee sitten sanomaan Aishalle ja Vienolle, että kaikki pitää ottaa mukaan leikkiin, varsinkin kun pihalla on niin vähän lapsia. Samaan aikaa Adele ja pienten ryhmän Minttu tulevat Saagan luo ja Adele ja Saaga aloittavat leikin yhdessä.” (N77)

”Joel haluaa lidan pariaksi parilaululeikissä ja sanoo näin ääneen. lida laitetaan toisen lapsen pariaksi. Joel tarraa lidaa kädestä ja sanoo: ”Eiiiii” huutaen. Lastentarhanopettaja Raija ohjaa hellästi kädestä pitäen Joelin Henrikin pariaksi. Joel rauhoittuu parileikkiin.” (N26)

Tilanteessa N77 Saaga ei ole päässyt mukaan leikkeihin ja kokee mielipahaa. Vastauksena tähän lastentarhanopettaja Raija yrittää auttaa hänet mukaan toisten leikkiin muistuttamalla muita siitä, että kaikki pitää ottaa mukaan leikkiin. Tilanteessa Saaga päätyy toisten leikkeihin, mutta Raija pyrkii kuitenkin saamaan muut ottamaan lapsen mukaan. Tilanteessa N26 Raija edelleen auttaa Joelia mielipahan keskellä yhteiseen leikkiin pääsemiseen ohjaamalla hänet toisen lapsen leikkipariiksi.

Mielipahaa kokeva lapsi saatettiin ottaa mukaan myös yksittäisten henkilöiden toimintaan. Näin kävi myös aiemmassa esimerkissä N66. Mielipahaa kokeva Adele pääsi kasvattajan mukaan kattamaan pöytiä ruokailua varten. Myös esimerkissä N113 lapsi otetaan mukaan osana mielipahaan vastaamista.

"Tilda on tullut kiipeämään lumikasaan, lasten kutsumaan lumilinnaan. Joel sanoo Tildalle, ettei linnaan saa tulla. Tilda jatkaa kasan päälle kipuamista. Joel alkaa tönä hantaa ja möyrii lumikasassa hänen vieressään. Joel painaa Tildaa lumikasaa vasten ja sanoo: "Meidän linnaan ei saa tulla". Tilda alkaa itkeä. Pienten ryhmän lastenhoitaja Heidi kuulee vähän matkan päästä Tildan itkun. Hän kysyy: "Miten Tilda kävi?". Tilda itkee. Heidi kysyy: "Mitä Tilda kävi? Tuu Tilda tänne, tule". Tilda tulee itkien Heidin luokse. Heidi kysyy uudestaan: "Mitä kävi?" ja halaa Tildaa. Tilda itkee ja kertoo, että Joel löi peppuun. Heidi sanoo: "Voidaan mennään kattoon ja puhuun Joelin kanssa", ja pitää Tilda kädestä kiinni. Heidi kysyy: "Joel mitä tapahtui?". Joel on mennyt ulkopöydän alle. Joel sanoo: "Noi rikkoi linnan" (viitaten luultavasti aiempaan tilanteeseen, jossa isommat pojat olivat rikkoneet linnaa). Heidi sanoo: "Tilda sanoj, että löit peppuun. Ei saa lyödä, sovitaanko niin, että ei lyödä tyttöjä pepuille". Joel lähtee linnaan vastaten jotain Heidille. Tilda istuu viereiseen pulkkaan. Heidi sanoo: "Voi Tilda, mennään me katsomaan Maxia" ja lähtee vetämään pulkkaa Tilda kyydissään itkevän pientenryhmässä olevan Maxin luo. Tilda vaikuttaa olevan rauhoittunut ja hän lopetti itkemisen selvitellessä tilannetta Joelin kanssa." (N113)

Muiden myötätuntotekojen lisäksi Tilda pyydetään mukaan kasvattajan toimintaan, selvittämään, mikä toisella lapsella on hätänä.

Mukaan ottaminen oli aineistossani melko yleinen tapa tehdä myötätuntotekoja. Mukaan ottamisen tekoja on huomattu myös aiemmassa myötätunnon tutkimuksessa varhaiskasvatuksessa. Esimerkiksi Lipposen (2018) tutkimuksessa mukaan ottamista esiintyi niin havainnoituina myötätuntotekoina arjessa kuin osana päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa ilmeneviä myötätuntotekoja ohjaavia käytäntöjä (Lipponen, 2018). Tässä tutkimuksessa tuli esiin erityisesti tilanteita, joissa lapsi vaikutti kokevan, ettei pääse mukaan yhteiseen toimintaan kuten tilanteissa N66, N46, N77 ja mahdollisesti myös tilanteissa N26 ja N113, mikä taas aiheutti mielipahaa. Näissä monesti pyrittiin juuri ottamaan lapsi mukaan yhteiseen toimintaan.

7.3.6. Jakaminen

Jakamisen myötätuntoteoissa toisen mielipahaa pyrittiin helpottamaan jakamalla leluja toiselle. Tilanne N55 kuvaa hyvin aineistoni myötätuntotilanteita, joissa jakamista esiintyi.

"Riisuutumisen jälkeen lapset ovat menneet pienten ryhmätilaan ennen konsertin alkua. Hilja ja Linnea juoksevat pienten ryhmän ryhmätilassa toiseen huoneeseen ja ottavat Dublo-leikin tuolien ja kaapin väliseen kapeaan tilaan. Istun pienen etäisyyden päähän tarkastelemaan leikkiä. Eira liittyy leikkiin mukaan. Lapset rakentavat ilmeisesti Dubloista linnaa ja perhettä. Aluksi leikki etenee sopuisasti.

Hetken päästä Linnea korottaa ääntään ja kuulostaa ahdistuneelta: "Mut en mä halua olla ruskea!" puhuen legohahmosta, joka on ihonväriltään ruskea, toisin kuin kaikki muilla leikissä käytössä olevat vaaleat legohahmot. Linnea toistaa lausetta useampaan kertaan: "Mut mä en haluu olla ruskea!". Hilja sanoo: "Mutta mitä?" jossain välissä, muuten kukaan ei reagoi huutoon. Eira ja Hilja leikkivät hyvillä mielin vieressä. Linnea sanoo: "Kuka vois antaa mulle semmoisen, mikä ei oo ruskea". Mio tulee lelukorin viereen ja ottaa palikoita, jotka Linnea on juuri laskenut koriin. Linnea sanoo ärtyneesti "Hei tää on meidän leikki!". Mio ei lähde pois vaan jatkaa leikkiä.

Hilja tulee sanomaan minulle, ettei Linnea halua olla ruskea. "Mut tää on äiti" hän jatkaa osoittaen ruskeaa legoukkelia. Kerron, että muistatko, minä kirjoittelen vain täällä. Hilja kysyy "Miksi sä katsot, mitä me teemme päiväkodissa?". Selitän, että minua kiinnostaa, mitä päiväkodissa tapahtuu. Hilja menee viereiseen huoneeseen ja yrittää kertoa Linneasta saman asian pienten ryhmän lastentarhanopettaja Lauralle: "Linnea ei halua olla ruskea". Linnea huutaa paikallaan samalla noin 10 kertaa putkeen "Mä en halua olla ruskea!". Hilja antaa Linnealle vaalean legohahmon. Hilja leikkii tummaihoisella legohahmolla itse.

Kysyn myöhemmin Hiljalta, mitä tapahtui legohahmojen kanssa. Hän vastaa: "No mä oon se äiti, kun ei Linnea halunnut olla". (N55)

Tilanteessa Linnea kokee mielipahaa, kun ei saa haluamaansa legohahmoa. Aluksi hän ei saa osakseen myötätuntotekoja, mutta lopulta Hilja päätyy myötätuntotekoihin tilanteessa yrittäessään kertoa aikuisille ongelmasta ja ratkaisua tilanteeseen selkeästi etsien. Lopulta aikuisilta, mukaan luettuna tutkijalta, neuvoja ja apuja ilman jäädessään Hilja päätyy antamaan oman legohahmonsa Linnealle ja ottaa itse hyljeksityn legohahmon, joka leikissä oli tärkeässä äidin roolissa. Linnea luopuu omasta lelustaan ja antaa sen toiselle.

Jakamisen tilanteet muotoutuivat vastaavasti myös muissa jakamisen myötätuntotekoja sisältäneissä tilanteissa. Tilanteissa jaettiin tavaroita mielipahaa kokevalle lapselle. Myös jakamista on nähty esiintyvän myötätuntotekoina ja päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmissa (Lipponen, 2018). Tässä tutkimuksessa jakamisen tekoja oli episodien määrään nähden melko vähän, niitä esiintyessä vain kuudessa tilanteessa.

7.3.7. Huumori

Myös huumoria käytettiin yhtenä myötätuntoteon keinona aineistossani. Myötätunnoksi en laskenut toisen tilanteelle nauramista tai pilkallisesti huumorin käyttämistä. Sen sijaan huumoria saatettiin käyttää myötätuntoisesti mielipahan lieventämiseen pyrkimällä hauskuttamaan tai ilahduttamaan lasta kertomalla

juttuja, jotka voisivat parantaa hänen mieltään ja toisaalta löytämällä tilanteesta jotain huvittavaa. Näin kävi esimerkiksi episodissa N106.

”Ruokapöydässä istuu Reino, Venla, Paavo ja Viljo. Istun itse viereisen pöydän ääressä. Reino, Paavo ja Viljo leikkivät Spiderman-tappelua. Leikissä he läpsivät toisiaan samalla nauraen. Reino ei ole leikissä niin paljon mukana kuin Paavo ja Viljo, vaan osallistuu satunnaisemmin. Lapsia komennetaan välillä lopettamaan ja lisa sanoo, että nyt pitäisi pojat keskittyä syömiseen, mutta Paavo ja Viljo aloittavat pian uudelleen. Paavo ja Viljo tökkivät toisiaan.

Paavo on hetken päästä surkean näköinen. Hän on purskahtamassa itkuun ja sanoo surkealla äänellä: ”Viljo nipisti mua”. Ruokailussa on paljon hälyä ja ilmeisesti kasvattajat eivät kuule tai huomaa Paavo.

Viljo katsoo aikuisiin päin, sitten katsoo Paavoja ja vielä aikuisten suuntaan eikä hetkeen tee mitään. Sitten Viljo alkaa pelleilemään kädet korvilla katsoen Paavoon päin. Viljo tekee tätä hetken ja Paavo alkaa lopulta itsekkin pelleilemään ja pojat nauravat yhdessä. Pelleilyn jatkuessa heitä pyydetään syömään. Merja sanoo: ”Pojat nyt syökää!”. Lapset alkavat syömään. ” (N106)

Viljo satuttaa Paavoja. Hän huomaa, että Paavoja sattuu ja vilkuillessaan aikuisiin myös sen, että aikuiset eivät huomaa tilannetta. Huumoria päädyttiin käyttämään tilanteessa tavalla, jolla yritettiin hauskuuttaa toista. Tilanteessa ei vaikuttanut siltä, että tavoitteena olisi ollut pilkata Paavoja hänen kokemastaan mielipahasta. Tätä tukee myös se, että Paavo hetken kuluttua menee mukaan hassutteluun nauraen, eikä pahoita tilanteesta mieltään enempää.

Myös tilanteessa N81 on esillä huumorin käyttöä mielipahan huomaamisen jälkeen. Aisha vaikuttaa pyrkivän hauskuuttamaan itkun partaalla olevaa Hiljaa.

”Eteisessä Hilja itkee apua ja istuu lattialla muutaman muun lapsen kanssa. Hän yrittää katsoa minuun ja sanon, että olen vain katsomassa täällä, muistatkos. Aikuiset yrittävät riisua lapsilta kenkiä tai auttaa siinä. Hilja kitisee ja melkein itkee ja sanoo, että tarvitsee apua. Aisha katsoo vieressä Hiljaa. Hän alkaa jutella Hiljalle ja näyttää, miten haalarinhihat saa laitettua niin, että kädet ovat piilossa ja tytöt nauravat sille. Tytöt sanovat, ettei heillä ole käsiä ja esittelevät asiaa muille nauraen.” (N81)

Myöskään tässä tilanteessa kasvattaja ei ole läsnä ja lapsi yrittää mielipahan lievitämistä. Aisha näyttää Hiljalle lasten mielestä hauskan jutun, miten kädet saa piilotettua haalarin sisään siten, että näyttää, ettei heillä olisi käsiä. Aisha onnistuu mielipahan lieventämisen yrityksessään kummankin tytön päätyessä nauramaan jutulle. Myöskään tässä tilanteessa ei naureta toiselle vaan nauretaan yhdessä yhteiselle hauskalle asialle.

Lasten kohdalla huumori oli usein ainoa tilanteessa käytetty keino lievittää toisen mielipahaa. Kasvattajat taas käyttivät huumoria yhdessä muiden myötätuntotekojen kanssa kuten tilanteessa N111.

Hilja tulee päiväkotiin kenkäeteiseen, jossa muut pukevat kenkiä. Äiti pukee hänelle kurahousuja jalkaan. Hilja itkahtaa: "En mä halua.". Äiti pukee ja juttelee hänelle ja Hilja itkee. Lisa hakee pieniä lapsia pyörimästä kenkäeteisestä. Äiti ja Hilja tulevat varsinaiseen eteisen ja äiti sanoo lisalle, että Hiljaa harmittaa jäädä päiväkotiin. Lisa sanoo Hiljalle: "Hilja tule syliin" ja ojentaa kädet Hiljaa kohden. Lisa ottaa Hiljan syliinsä ja juttelee, että hänellä on kivoja ideoita tälle päivälle. Lisa istuu Hilja sylissään pukeutumispenkillä ja juttelee kuinka voi tehdä sukkalukon samalla lasta pukiessa.

Pienten lastenhoitaja Heidi pyytää avaimia lisalta, joka nostaa Hiljan penkille ja hakee avaimet. Hilja istuu penkillä ja itkee yhä. Lisa puhuu tällä välin toisen vanhemman ja Joelin kanssa. Hilja lopettaa itkun ja nyyhkyttää. Lisa tulee hänen luokseen ja kysyy hellästi: "Onko sulla rakas kumisaappaita?". Hilja vastaa ärtyneellä äänellä: "En halua". Lisa ohjaa hänet laittamaan kumisaappaita jalkaan ja sanoo, että laitetaan ne yhdessä. Hilja vastailee kysymyksiin hieman kitisten ja nyyhkyttäen.

Lisa ja Hilja istuvat lattialla. Lisa auttaa saappaitten pukemisessa ja Hiljan sukka lähtee jalasta. Lisa ihmettelee isoon ääneen: "Mitens nyt näin kävi" ja naurahtelee. Hiljakin alkaa naureskella ja he nauravat yhdessä. Hilja vaikuttaa olevan rauhoittunut. Lisa lauleskelee ja laittaa Hiljan lahkeita. (N111)

Lastenhoitaja lisa aloittaa myötätunnon antamisen lasta lohduttaen ja häntä auttaen. Tilanteen loppupuolella voidaan myös nähdä huumorin käyttöä. Hiljan sukka lähtee jalasta ja lisa ihmettelee tavallista suurempaan ääneen, miten niin voi käydä, samalla itse tapahtumalle nauraen. Myös Hilja yhtyy nauruun. Tilanteesta pyritään löytämään lasta huvittavia seikkoja, jotka voivat saada lapsen paremmalle mielelle. Tämän tyyppinen huumorin käyttö oli tyypillistä myös muissa aikuisten antamissa myötätuntotilanteissa, joissa huumoria oli läsnä.

Huumoria käyttivät myötätuntotekoina niin lapset kuin aikuiset. Aiemmissa varhaiskasvatuksessa toteutetuissa tutkimuksissa huumoria ei ole mainittu myötätunnon antamisen keinona. Toisaalta erityisesti lasten on nähty vertaiskulttuureissaan muodostavan mahdollisuuksia saadessaan uusia innovatiivisia tapoja tehdä myötätuntotekoja (Hilppö, Rajala & Lipponen, 2019). Aineistossani lapset tekivät huumoriin pohjautuvia myötätuntotekoja tilanteissa, joissa kasvattajia ei ollut läsnä. Voi olla, että tämä myötätuntotekojen muoto on osa kyseisessä vertaiskulttuurissa muodostuneita myötätuntotekotapoja.

7.4. Myötätunnon rakentuminen varhaiskasvatuksessa

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten myötätunto rakentuu varhaiskasvatuksen arjessa. Pyrin tässä alaluvussa selventämään aiemmissa alaluvuissa saamieni tulosten avulla, miten aineistossani myötätunto rakentui arjen vuorovaikutuksessa.

Myötätunto perustuu mielipahan huomaamiselle (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). Aineistossani myötätuntotekojen tekijä havaitsi lapsen mielipahan lapsen tunneilmaisista, käyttäytymisestä, mielipahasta kuulemalla tai ennakoimalla mielipahaa todennäköisesti sitä aiheuttavassa tilanteessa kuten luvussa 7.1. toin esiin. Myötätunnon rakentuminen aineistossani pohjautui mielipahan havaitsemiselle eikä myötätuntotekoja tehty ilman sitä.

Myötätuntotekotilanteita oli aineistossani melko runsaasti ja ne sijoittuivat eri päivärytmin tilanteisiin kuten toin esiin luvussa 7.2. Myötätuntoa samoin kuin mielipahaa ilmeni aineistossani kaikissa havainnoimissani päivärytmin hetkissä. Kuten aiemmissa tutkimuksissa (katso esim. Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010; Nussbaum, 2014), ei myöskään omassa aineistossani myötätuntotekojen toteutuminen ollut automaattista mielipahan huomaamisen jälkeen.

Myötätuntotekojen toteutumiseen näytti vaikuttavan se, kuka mielipahan huomasi, missä tilanteessa mielipaha huomattiin ja millaisia arvioita mielipahan huomaaja teki tilanteesta. Aineistossani kasvattajat olivat huomattavasti aktiivisempia myötätuntotekojen tekemisessä kuin lapset. Lapset saattoivat jäädä usein tilanteissa sivustaseuraajiksi. Tämä havainto on huomattu myös aiemmissa varhaiskasvatuksen tutkimuksissa (katso esim. Lipponen 2018; Rajala ym. 2019).

Toisaalta niin lasten kuin kasvattajien kohdalla mielipahan huomaamiseen saattoi liittyä erilaisia arviointiprosesseja, jotka määrittivät sitä, tulisiko tilanteessa tehdä myötätuntotekoja. Myötätuntoprosessiin on aiemminkin linkitetty erilaisia arviointiprosesseja, jotka vaikuttavat siihen, päätyykö toinen henkilö toteuttamaan myötätuntotekoja (katso esim. Nussbaum; 2014; Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). Aineistossani vaikutti siltä, että myötätuntotekojen tekemiseen ja

tekemättä jättämiseen vaikuttivat muun muassa se, miksi mielipahaa kokeva lapsi kokee mielipahaa, miten hän toimii tilanteessa ja suhtautuu myötätuntotokeihin sekä onko mielipahan huomaaja itse syyllinen toisen mielipahaan ja onko tilanteessa aikaa tai mahdollisuuksia tehdä myötätuntotokeja mielipahan huomaajan näkökulmasta. Aiemmissa tutkimuksissa myötätuntotokejen toteuttamisen arviointiin on nähty vaikuttavan muun muassa kärsivän henkilön tilanne, omat mahdollisuudet tehdä myötätuntotokeja (Goetz & Simon-Thomas, 2017), kärsivän henkilön merkitys itselle (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010; Nussbaum, 2014), syyllisyys tilanteeseen (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010) ansaitsevuus kärsimykseen, tilanteen vakavuus, mahdollisuus joutua itse vastaavaan tilanteeseen (Nussbaum, 2014) sekä myötätuntotokejen seuraukset itselle ja omat mahdollisuudet selvittää niistä (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). Tutkimuksessani näytti ilmenevän joitakin näistä arviointiprosesseista osana myötätuntotokejen tekemistä.

Tämän tutkimuksen pohjalta en pystynyt havainnoimalla arvioimaan varmuudella, mitkä mielipahantilanteet aiheuttivat empaattista huolta ja myötätuntotokeja ja mitkä tekijät, toisaalta vaikuttivat siihen, ettei niitä tehty mielipahaa huomattaessa. Empaattisen huolen on nähty olevan osa myötätuntotokejen rakentumisen prosessia (katso esim. Lilius ym., 2011; Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). En varmuudella voi tietää tutkittavien tunnetiloja ja aiheuttivatko mielipahan huomaamisen tilanteet varmasti empaattista huolen tunnetta toisen olost, joka motivoi myötätunnon antamiseen. Voin havainnoidessani tehdä kuitenkin arvioita siitä, että toinen henkilö mahdollisesti kokee toisesta huolta ja tekee tämän lisäksi tekoja, joilla näytetään pyrkivän toisen olon helpottamiseen. Tämä aineistossani vaikutti olevan useassa tilanteessa läsnä.

Myötätunnossa pyritään lievittämään mielipahaa tai kärsimystä kokevan henkilön oloa tai tilannetta tekemällä häneen kohdistuvia mielipahaa lievittämään pyrkiviä myötätuntotokeja (katso esim. Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010; Lilius ym., 2011). Alaluvussa 7.3. käsitelin aineistossani ilmeneviä myötätuntotokeja, joilla pyrittiin lapsen mielipahan lieventämiseen. Tässä tutkimuksessa huomasin myötätuntotokejen ilmenevän lohduttamalla, auttamalla, mielipahan aiheuttajaan puuttumalla, joustamalla, mukaan ottamalla, jakamalla sekä huumoria

hyödyntämällä. Mielipahaa kokevat lapset saivat useimmiten osakseen kyseisiä myötätuntotekoja toisen huomattaessa lapsen mielipahan. Erilaiset myötätuntoteot ilmenivät usein yhdessä ja ne saattoivat sisältää niin puhetta kuin konkreettisia tekoja. Myötätuntoteot, eivät myöskään Lipposen (2018) tutkimuksessa olleet jaottelusta huolimatta toisistaan erillisiä, vaan ne esiintyivät myös yhtä aikaa ja toisiinsa sekoittuen. Lisäksi toisen oloa helpottamaan pyrkivä puhe ja teot esiintyivät samanaikaisesti, limittäin ja toisiaan täydentäen. (Lipponen, 2018.)

Aineistoni pohjalta näen myötätunnon rakentumisen varhaiskasvatuksessa prosessina, jossa mielipaha havaitaan ja joka päättyy mahdollisesti myötätuntotekoihin, joilla lapsen oloa lievitetään. Myötätuntoteot eivät kuitenkaan ole automaattisia vaan niihin liittyy todennäköisesti jonkinlaista mahdollisen myötätunnon antajan kokemaa pohdintaa, arviota tai tunnetiloja sekä mahdollisesti huolta toisen tilanteesta.

Tämä tutkimus tukee aiempien tutkimusten näkemystä myötätunnosta varhaiskasvatuksen arjessa rakentuvana ilmiönä, joka sisältää useita eri elementtejä. Aineiston määrän, havainnointiajan ja tutkittavien määrän suppeuden vuoksi tuloksiani ei voi suoraan yleistää koskemaan suomalaisella varhaiskasvatuksentällä tapahtuvaan myötätunnon rakentumiseen. Yleistämisen haastavuudesta huolimatta koen tutkimustulosteni olevan merkityksellisiä niiden tuodessa uutta tietoa vähän tutkitusta päiväkodissa ilmenevästä myötätunnosta. Kuten Larsson (2009) tuo esiin, laadullisen tutkimuksen tuloksena saatuja teoreettisia tulkintoja, konsepteja ja kuvauksia voidaan kuitenkin tunnistaa ja hyödyntää tutkimuksen ulkopuolella. Tutkimuksen lukija kutsutaan tutkimuksen raportoinnilla huomaamaan jotain, jota hän ei ole aiemmin tunnistanut, mikä voidaan lukea yleistämisen prosessin variaatioksi. Tutkimuksen kaaviot on tällöin mahdollista tunnistaa uusissa tapauksissa tutkimuksen ulkopuolella. (Larsson, 2009.) Tässä tutkimuksessa olen saanut tuloksia myötätunnon rakentumisesta varhaiskasvatuksessa erästä päiväkotia tutkittaessa. Samanlaisia ilmiöitä ja myötätunnon rakentumisen prosesseja voi pienestä aineistostani huolimatta huomata mahdollisesti myös muissa päiväkodeissa tai varhaiskasvatusympäristöissä.

8. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Niin tutkimuksen luotettavuuden kuin eettisyyden pohdinta ovat merkittävässä asemassa laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä luvussa tarkastelen tutkimusaihettani, tutkimuksen toteuttamista ja sen raportointia luotettavuuden ja eettisten periaatteiden pohjalta.

8.1. Luotettavuus

Tutkimukseni luotettavuuden pohdinta pohjautuu koko tutkimusprosessin tarkastelulle alun ideoinnista tutkimuksen raportointiin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan luotettavuutta tuleekin arvioida kaikkien tutkimusvaiheiden osalta laadullista tutkimusta tehdessä. Tutkimusraportissa tulisi käydä tarpeeksi yksityiskohdaisesti ilmi, miten tutkimus on tehty, jotta myös sen tuloksia voidaan arvioida. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Olen raportoinut tutkimukseni etenemisen mahdollisimman seikkaperäisesti tässä tutkimusraportissa, lisätäkseni sen luotettavuutta. Olen johdannosta lähtien tuonut esiin, miksi haluan tehdä tutkimusta juuri myötätunnon rakentumisesta, miten päädyin tutkimusaiheen pariin ja miten päädyin käytettyihin tutkimusmenetelmiin ja niiden myötä tutkimustuloksiin. Lisäksi pohdin työssäni myös sen tulosten raportointia ja niiden vaikutusta sekä myötätunnon tutkimusperinteeseen että varhaiskasvatuksen arkeen. Pyrinkin käsittelemään tutkimusraportissani niin tutkimuksen kohdetta, tarkoitusta, omia sitoumuksia tutkijana, aineistonkeruumenetelmää ja -tekniikkaa, tutkimuksen tiedonantajien, tutkijan ja tiedonantajien suhdetta kuin tutkimuksen kestoa, aineiston analyysia, tutkimuksen luotettavuutta ja raportointia, mikä lisää tutkimusraportin luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on keskeisin tutkimusväline, jonka luotettavuutta tulee arvioida koko tutkimusprosessin kannalta. Tutkijan toiminnan arvioinnin merkitys luotettavuuden kannalta on tällöin hyvin tärkeää. (Eskola & Suoranta, 1998). Erityisesti etnografisessa tutkimusperinteessä on tuotu esiin tutkijan roolin korostuminen tutkimuksen aikana. O'Reilly (2005) muistuttaa, että etnografisessa tutkimuksessa tutkija tekee yhä uusia valintoja aiheen valinnasta alkaen, joita muovaavat hänen taustansa ja sijoittumisensa tutkimuskentälle. Muun

muassa tutkijan ikä, tausta, sukupuoli, yhteiskuntaluokka, persoonallisuus ja kansalaisuus vaikuttavat siihen, millaisen yhteyden hän saa tutkittaviin ja kehen tutkimusta tehdessä saa yhteyden. (O'Reilly, 2005.) Tässä raportissa olen pyrkinyt tuomaan lukijalle esiin hieman omia lähtökohtiani tutkimuksen tekemiseen sekä perustellut valintojani läpi tutkimusprosessin. Olen pyrkinyt toimintatapojeni esiin tuomisen lisäksi myös arvioimaan niitä tutkimuksen eri vaiheita kuvatessani. On mahdollista, että eri ajassa ja paikassa samankaltaista tutkimusta toteuttaessaan toinen tutkija olisi esimerkiksi voinut päätyä huomaamaan erilaisia tilanteita tai näkemään niissä jotain, mitä minä en niissä nähnyt siinä hetkessä. Erityisesti omat kokemukseni varhaiskasvatuksen opettajana sekä opintotaustani ovat voineet vaikuttaa siihen, miten olen havainnut ja tulkinut tilanteita. En kuitenkaan koe tämän heikentävän tutkimukseni luotettavuutta, sillä olen pyrkinyt tuomaan esille mahdollisimman tarkasti, miten olen havainnoinnit kerännyt ja miksi olen ne analysoinut tutkimuksessa kuvatuin tavoin. Lisäksi jokainen etnografista tutkimusta tekevä tuo tilanteeseen oman itsensä ja taustansa, sillä tutkija ei voi olla täysin objektiivinen tiedonkerääjä (O'Reilly, 2005).

Luotettavuuden pohdinnassa on hyvä ottaa huomioon myös käytetyn kirjallisuuden arviointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Työssäni olen käyttänyt lähdekirjallisuutta teoreettisen viitekehyksen rakentamiseen sekä tutkimuksen toteuttamiseen liittyvien valintojeni perusteina. Koen työni luotettavuutta lisäävän sen, että olen pohjannut tutkimukseni ja verrannut analyysissani saamiani tuloksia työni kannalta relevantteihin ja ajankohtaisiin kotimaisiin ja kansainvälisiin lähteisiin. Lähdeluettelossa tuon lukijalle esiin käyttämäni lähteet, joista tiedot voi halutessaan tarkastaa.

8.2. Eettisyys

Tutkimuksessani pyrin noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta (2019) tutkijaa ohjaavista yleisistä eettisistä periaatteista. Niiden mukaan tutkijan tulee kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa, itsemääräämisoikeutta, aineellista ja aineetonta kulttuuriperintöä sekä luonnon monimuotoisuutta. Tutkimus tulee toteuttaa tavoin, joilla siitä ei aiheudu tutkittavina oleville ihmisille,

yhteisöille tai muille tutkimuskohteille huomattavia riskejä, vahinkoja tai haittoja. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019.)

Tutkimuksessani pyrin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden (2019) mukaisesti huolehtimaan siitä, että tutkittavat tiesivät olevansa tutkittavina, pystyivät vapaaehtoisesti osallistumaan tai olemaan osallistumasta tutkimukseen, keskeyttämään tai peruuttamaan osallistumisensa milloin tahansa ilman kielteisiä seuraamuksia sekä saivat tietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen käytännön toteutuksesta ja saivat ymmärrettävän ja totuudenmukaisen kuvan tutkimuksen tavoitteista ja osallistumisesta mahdollisesti koituvista haitoista ja riskeistä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Niin huoltajat ja lapset kuin päiväkodin henkilökunta saivat tietoa tutkimuksesta kirjallisesti saatekirjeessä ja heillä oli mahdollisuus ottaa yhteyttä tutkimukseen osallistumisen tiimoilta sähköpostitse tai puhelimitse sekä keskustella siitä henkilökohtaisesti tutkijoiden kanssa. Saadun tiedon perusteella he pystyivät antamaan tutkimusluvan tutkimukseen osallistumiseen (liitteet 1 ja 2), johon heitä ei painostettu. Alaikäisille tulee antaa tietoa tutkimuksesta tavalla, jonka he pystyvät ymmärtämään (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Lapsille tutkimuksesta kerrottiin ikätason mukaisesti niin tutkimuksen alussa kuin sen aikana, heidän esimerkiksi kysyessään, miksi tutkijoita oli paikalla ja mitä teimme päiväkodissa.

Kuten Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeissa (2019) opastetaan, myös tässä tutkimuksessa lasten tutkimukseen osallistumisesta pyydettiin huoltajan lupa, vaikkakin lopullisen suostumuksen antoi tai oli antamatta lapsi itse (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkimukseen osallistumisen tulee olla lapsille vapaaehtoista ja tutkimuslupaa tulisi kysyä arjessa koko ajan (Strandell, 2010). Havainnointitilanteissa pyrin seuraamaan lasten reagointia läsnäolooni ja sen mukaan päättämään heidän antamaansa lupaa tilanteessa läsnäoloon. Jos lapsi tai kasvattaja tilanteessa kielsi läsnäolon, en kirjannut tilannetta ylös. Tutkijana vastuullani oli myös se, että tutkimustoiminta on lapselle parhaaksi (Greig, Taylor & MacKay, 2007). Tätä pyrin arvioimaan koko tutkimusprosessin aikana tutkimuksen suunnittelusta havainnointiin ja raportointiin. Jos tutkimukseen osallistuminen ei olisi lapsen edun ja tahdon mukaista tutkijan tulee keskeyttää lapsen osallistuminen tutkimukseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019).

Eettisiä pohdintoja aiheutti tutkimusaiheen mukanaan tuomat haasteet. Valitsemallani havainnointimenetelmällä myötätunnon rakentumisen havainnointi sisältää arjessa ilmenevän kärsimyksen tai mielipahan huomiotta jättämistä, johon tutkijana en puutu. Kuitenkin tutkijana minulta velvoitetaan lasten hyvinvoinnin laittamista ensisijaiseksi. Tutkimustilanteissa toisaalta voi ja saa esiintyä samankaltaisia henkisen rasituksen ja tunteiden kokemuksia kuin arjen tilanteissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tässä tutkimuksessa en aiheuttanut lapsille lisää mielipahaa tai kärsimyksiä, vaan seurasin lasten tavallisen arjen aikana kohtaamia mielipahan kokemuksia ja niihin saatuja vastauksia. Jos koin havaitsemieni tilanteiden mahdollisesti aiheuttavan suurempaa haittaa lapsen hyvinvoinnille kuin arkiset mielipahan kokemukset, koin velvollisuudekseni puuttua tilanteisiin, vaikka tutkimuksessa pyrin olemaan puuttumatta lasten mielipahan kokemuksiin. Tällaisia olivat tilanteet, joissa koin lapsen olevan vaarassa vahingoittaa itseään, eikä henkilökuntaa tai vanhempia ollut lähellä. Näitä tapahtumia oli tutkimuksen aikana yhteensä kolme ja niissä lapsi tippui, oli vaarassa kaatua tai kaatui tavalla, joissa oli mahdollisuus vahingoittaa itsensä vakavammin. Puuttumisen tilanteissa tutkijan tulee pohtia toimintaa suhteessa yleisiin eettisiin periaatteisiin, lapsiin, aikuisiin, tutkimukseensa ja itseensä kohdistuvien lojaliteettien pohjalta (Strandell, 2010). Koin, että vastaavissa tilanteissa puuttuminen oli eettisten periaatteiden kannalta välttämätöntä. Tilanteet, joissa jouduin puuttumaan arkeen, olivat myös melko harvinaisia, enkä kokenut niiden vaikuttavan merkittävästi tutkimukseni tuloksiin tai heikentävästi niiden luotettavuuteen.

Tutkijan tulee huolehtia tutkimukseen osallistuneiden ja julkaisussa mainittujen henkilöiden yksityisyyden suojelusta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019), mihin olen toimintatavoillani pyrkinyt. Olen säilyttänyt tutkimukseni aineistoa niin, että sitä ovat päässeet käsittelemään vain tutkimusryhmän jäsenet. Tutkimusraporttia laatiessani olen pyrkinyt kuvaamaan niin tutkimuspaikan kuin aineistokatkelmien henkilöt niin, ettei tutkittavien henkilöllisyyttä ja tutkimusympäristönä olutta päiväkotia pystyittäisi tunnistamaan muun muassa vaihtamalla aineistokatkelmissa henkilöiden nimet ja välttämällä liian tunnistettavien kuvaus- tai sijaintitietojen kertomista tutkimusympäristöstä.

9. Johtopäätökset

Tutkimuksessani selvitin myötätunnon rakentumista erään päiväkodin 2–5-vuotiaiden ryhmässä. Huomasin, että myötätuntoa esiintyi aineistossani päiväkodin arjessa päivittäin. Myötätuntoprosessi rakentui mielipahan huomaamisesta ja siitä kumpuavista myötätuntoteoista. Mielipahaa havaittiin lapsen tunneilmaisuista tai käyttäytymisestä, mielipahasta kuulemalla tai ennakoimalla sitä todennäköisesti aiheuttavia tilanteita. Lapsen mielipahan huomaamista saattoi seurata erilaisia myötätuntotekoja, jotka tässä aineistossa olivat lohduttamisen, auttamisen, mielipahan aiheuttajaan vaikuttamisen, joustamisen, mukaan ottamisen ja jakamisen tekoja sekä huumorin käyttöä.

Myötätuntotekoja ja mielipahaa esiintyi aineistossani päivärytmin useissa eri vaiheissa, vaikka myötätunto ei näyttäytynytkaan automaattisena reaktiona mielipahan huomaamiseen. Myötätuntotekojen tekemiseen näytti vaikuttavan arvio siitä, miksi mielipahaa kokeva lapsi koki mielipahaa, miten hän toimi tilanteessa ja suhtautui myötätuntotekoihin sekä oliko mielipahan huomaaja itse syyllinen toisen mielipahaan ja oliko tilanteessa aikaa tai mahdollisuuksia tehdä myötätuntotekoja mielipahan huomaajan näkökulmasta. Myös se, kuka tilanteen huomasi saattoi vaikuttaa myötätuntotekojen antamiseen. Kasvattajat kohtasivat useammin lapsen mielipahan myötätuntoteoin kuin lapset.

Aineistossani ilmenevä myötätunnon rakentumisen malli on samankaltainen kuin aiemmissa myötätunnon tutkimuksissa niin lasten kuin aikuisten parissa on havaittu. Myötätunto rakentuu havaittuun mielipahaan, siitä syntyvään huolen tunteeseen ja tekoihin, joilla pyritään helpottamaan toisen mielipahaa (katso esim. Lipponen, 2018; Rajala ym., 2019; Lilius ym. 2011). Se voi pitää myös sisällään tilanteen arviointia (katso esim. Goetz, Simon-Thomas & Keltner, 2010). Tässä tutkimuksessa myötätunto rakentui lapsen mielipahan huomaamisesta, todennäköisistä huolen tunteista, tilanteen arvioinnista sekä myötätuntoteoista. Näitä elementtejä on esiintynyt myös varhaiskasvatuksessa tehdyissä myötätunnon tutkimuksissa (katso esim. Lipponen, 2018; Rajala ym., 2019) ja tulokset tukevatkin jo tehtyä tutkimusta suomalaisissa päiväkodeissa esiintyvistä myötätunnosta.

Tulokseni tarjoavat myös uutta tietoa varhaiskasvatuksessa tehtyyn myötätunnon tutkimukseen. Ne tuovat lisätietoa vähän tutkittuihin mielipahan havaitsemisen keinoihin, joiden käsittely on varhaiskasvatuksessa jäänyt vähemmälle huomiolle. Lisäksi esitän aineistoni avulla uusia myötätuntotekojen muotoja, joita esiintyy päiväkodissa. Jo aiemmissa tutkimuksissa esiintyneiden lohduttamisen, mukaan ottamisen, auttamisen ja jakamisen myötätuntotekojen (katso Lipponen, 2018; Rajala ym., 2019) rinnalle tuon tässä tutkimuksessa joustamisen, mielipahan aiheuttajaan puuttumisen ja huumorin käytön tapoina vastata lapsen mielipahaan päiväkodissa. Aineistoni avulla pohdin myös tilannetekijöiden ja henkilöiden arvioiden vaikutusta myötätuntotekojen toteutumiseen, mitä myöskään ei ole juurikaan tutkittu päiväkodeissa. Tutkimustulokseni ovat merkittäviä pienestä aineistosta huolimatta, sillä ne tuovat uutta tietoa myötätunnosta, jonka pohjalta voidaan myös kehittää ratkaisuja kehittää myötätuntoa ja sen huomioimista varhaiskasvatuksessa.

Tutkimustulosteni pohjalta myötätunto voidaan nähdä varhaiskasvatuksen arjessa kiinteästi osana olevana ilmiönä. Aineistoni tuo esiin sen, että mielipahan kokemuksia päiväkodissa ilmenee ja niihin vastataan usein myötätuntoteoin. Eri-tyisesti kasvattajat päätyivät myötätuntoprosessissa mielipahaa huomatessaan myötätuntotekoihin. Toisaalta kuten jo aiemmissa tutkimuksissa on käynyt ilmi lasten rooli myötätuntotekojen tekemisessä jää varsin vähäiseksi (katso esim. Lipponen, 2018; Rajala ym., 2019; Rajala ym., 2018). Lapset olivat lähinnä sivustaseuraajia tilanteissa, joissa aikuiset hoitivat myötätuntotekojen tekemisen, vaikka useammassa episodissa esiintyikin lasten kyvykkyys myötätuntotekoihin. Lasten onkin nähty olevan tarkkoja tunnistamaan tunteita ja emotionaalista viestintää itsessään ja muissa lapsissa ja aikuisissa sekä ohjautumaan tämän pohjalta tiettyihin käytösvalintoihin ja tunneilmaisuihin päiväkotikontekstissa (Köngäs, 2018). Aineistoni pohjalta ehdotan, että lapsia voisi aktiivisemmin kannustaa myötätuntotekojen toteuttamiseen arjessa. Tätä ovat ehdottaneet myös Lipponen (2018), Rajala ym. (2017) ja McNamee & Mercurio (2007). Varhaiskasvatuksessa lapsen tulisi saada olla aktiivinen osallistuja, jota tuetaan muun muassa omaaloitteisuuteen, hyviin tapoihin ja toisen asemaan asettumiseen. Hänelle tulee antaa mahdollisuuksia harjoitella niin sosiaalisia- tunne- kuin vuorovaikutustaitoja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Arjen mielipahan huomaamisen

tilanteissa lasten kannustaminen aikuisen kanssa yhdessä myötätuntotekojen harjoitteluun voisi tukea lasten kokemuksia siitä, että he pystyvät omilla teoillaan vaikuttamaan muiden hyvinvointiin. Samalla lasten myötätuntotekoihin osallistumisen voisi nähdä mahdollisuutena luoda toisista huolehtimisen kulttuuria päiväkotiryhmään samalla antaen tilaisuuksia harjoitella tunne-, vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja turvallisessa ympäristössä yhdessä aikuisen kanssa.

Tutkimustulokseni tuovat esiin myös sen, etteivät myötätuntoteot olleet automaattisia, vaan tilanne ja niissä tehdyt arviot vaikuttivat myötätuntotekojen tekemiseen. Muun muassa kiire ja kokemus siitä, ettei tilanteessa pysty myötätuntotekoihin saattoivat vaikuttaa siihen, että lapset jäivät vaille myötätuntotekoja, mikä näkyi niin omassa aineistossani kuin aiemmissa tutkimuksissa (katso esim. Rajala ym., 2019). Varhaiskasvatuksessa tulisi olla tarpeeksi resursseja ja mallittaiset lapsiryhmien koot, jotta muun laadukkaan varhaiskasvatuksen osana henkilökunnalla olisi aikaa ja mahdollisuuksia myötätuntoiseen kohtaamiseen lasten kanssa. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen edellyttää sitä, että henkilöstöllä on hyvät työolosuhteet (Karila, 2016).

Mielenkiintoista oli aineistossani esiintynyt huomio siitä, että lasten aiheuttaessa itse mielipahaa toiselle, myötätuntotekoihin päätyminen oli harvinaisempaa. Varhaiskasvatuksessa ollaan huolissaan lasten keskinäisestä kiusaamisesta (Repo, 2015). Mielenkiintoista olisi tutkia, miten kiusaamistilanteiden selvittämisessä voisi hyödyntää myötätuntoiseen toimintaan tukemista. Voisiko myötätunto ja siihen kannustaminen olla yksi apukeino kiusaamistilanteiden ehkäisyyn ja selvittämiseen? Kiusaamisen ehkäisyssä on koettu aiemmin hyödylliseksi muun muassa kasvattajan sensitiivinen toiminta, mikä on lisännyt lasten kykyä keskittyä oppimiseen ja ratkaisujen keksimiseen yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa (Repo, 2015). Olisi mielenkiintoista tutkia, voisiko myötätuntoisten toimintatapojen opettaminen ja tukeminen johtaa päiväkotiryhmässä myötätunnon lisääntymiseen, muiden tunteiden huomiointiin sekä toisen asemaan asettumiseen ja näin mahdollisesti vaikuttaa toisten kohteluun ryhmässä.

Myötätunto varhaiskasvatuksen kontekstissa on mielenkiintoinen ja edelleen mysteerejä täynnä oleva tutkimusaihe. Myötätunnosta saadut kokemukset

varhaisvuosina näyttäisivät vaikuttavan kauaskantoisesti lapsen kehittymiseen muista välittäväksi ja omilla teoillaan toisen hyvinvointia edistäväksi yhteiskunnan jäseneksi, mikä on esillä useissa aiemmissa tutkimuksissa. Myötätunnon merkitys tuodaan esiin niin tutkimuksissa kuin julkisissa kannanotoissa esimerkiksi Obamien (esim. Smith, 2016) ja Dalai Laman (Dalai Lama & Brooks, 2016) kommentteista nykymaailmassa tarvittavista taidoista tai Helsingin piispan Teemu Laajasalon julistaessa vuoden 2019 myötätunnon vuodeksi (Helsingin hiippakunnan tuomiokapituli, 2019). Myötätuntoon on tartuttu kehittämiskohteena varhaiskasvatuksen ulkopuolella. Siihen suuremman huomion kiinnittäminen olisi varmasti paikallaan myös varhaiskasvatuksessa mielipahaa arjessa kokevien ja toisista huolehtimista harjoittelevien lasten kanssa työskennellessä.

Lähteet

- Adler, P. A. & Adler, P. (1994). Observational techniques. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377–392). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ahlvik, C. & Paakkanen, M. (2017). Itsemyötätuntoa työelämäään. Teoksessa A. B., Pessi, F. Martela & M. Paakkanen (toim.), *Myötätunnon mullistava voima* (s.151–165). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Boston: Mariner Books.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: objectivist and constructivist methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 509–535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Condon, P. & DeSteno, D. (2017) Enhancing compassion: social psychological perspectives. Teoksessa E. Seppälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron & J. R. Doty (toim.), *Oxford Handbook of Compassion Science* (pp. 287–298). New York: Oxford University Press.
- Dalai Lama & Brooks, A. C. (2016). Dalai Lama: behind our anxiety , the fear of being unneeded. *The New York Times*, 4.11.2016, A29. Luettu 31.11.2019 https://www.nytimes.com/2016/11/04/opinion/dalai-lama-behind-our-anxiety-the-fear-of-being-unneeded.html?_r=2
- Davidov, M., Zahn-Waxler, C., Roth-Hanania, R. & Knafo, A. (2013). Concern for others in the first year of life: theory, evidence and avenues for research. *Child Development Perspectives*, 7(2), 126–131.
- Davis, M. H. (2017). Empathy, compassion, and social relationships. Teoksessa E. Seppälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron & J. R. Doty (toim.), *Oxford Handbook of Compassion Science* (pp. 299–316). New York: Oxford University Press.

Delamont, S. (2004). Ethnography and participant observation. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practise* (pp. 205–217). London: Sage Publications.

Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsser K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143.

De Vignemont, F. & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435–441.

Ekman, P. (2016). What scientist who study emotion agree about. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 31–34.

Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). The roots of prosocial behavior in children. Cambridge: Cambridge University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Frenzel, A. C. & Stephens E. J. (2013). Emotions. Teoksessa N. C. Hall & T. Goetz (toim.), *Emotion, Motivation and Self-Regulation: A Handbook for Teachers* (pp. 1–51). Bradford: Emerald Group Publishing Limited.

Gluschkoff, K., Oksman, E., Knafo-Noam, A., Dobewall, H., Hintsu, T., Keltikan-gas-Järvinen, L. & Hintsanen, M. (2018). The early roots of compassion: from child care arrangements to dispositional compassion in adulthood. *Personality and Individual Differences*, 129, 28–32.

Goetz, J. L., Keltner, D. & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351–374.

Goetz, J. L. & Simon-Thomas, E. (2017). The landscape of compassion: definitions and scientific approaches. Teoksessa E. Seppälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron & J. R. Doty (toim.), *Oxford Handbook of Compassion Science* (pp. 3–16). New York: Oxford University Press.

- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2007). Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 41–64). Tampere: Vastapaino.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2007). Ethics of doing research with children. Teoksessa A. Greig, J. Taylor & T. MacKay, *Doing Research with Children* (pp. 168–181). London: Sage Publications.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practise*. New York: Routledge.
- Hay, D. F. (2009). The roots and branches of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100(3), 473–479.
- Helsingin Hiippakunnan tuomiokapituli. (2019). Myötätuntoillat. Luettu 31.12.2019. <http://helsinginhiippakunta.fi/myotatumnonvuosi2019/>
- Hilppö, J. A., Rajala, A. & Lipponen, L. (2019). Compassion in children's peer cultures. Teoksessa G. Barton & S. Garvis (toim.), *Compassion and empathy in educational contexts* (pp. 79–95). Cham: Palgrave Macmillan.
- Hilppö, J., Rajala, A., Lipponen, L., Pursi, A., & Abdulhamed, R. (2019). Studying compassion in the work of ECEC educators: A sociocultural approach to practical wisdom in early childhood education settings. Teoksessa S. Phillipson & S. Garvis (toim.), *Teachers and Families Perspectives in Early Childhood Education and Care: Early Childhood Education and Care in the 21st Century Vol II* (pp.64 –75). New York: Routledge.
- Hintsanen, M., Gluschkoff, K., Dobewall, H., Cloninger, C. R., Keltner, D., Saari-
nen, A., Wesolowska, K., Volanen, S.-M., Raitakari, O. T. & Pulkki-Råback, L. (2019). Parent–child-relationship quality predicts offspring dispositional compassion in adulthood: A prospective follow-up study over three decades. *Developmental Psychology*, 55(1), 216–225.

Kanov, J. M., Maitlis, S., Worline, M. C., Dutton, J. E., Frost, P.J. & Lilius, J. M. (2004). Compassion in Organizational Life. *The American Behavioral Scientist*, 47(6), 808–827.

Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus: Varhaiskasvatuksen tilannekatsaus*. Opetushallituksen julkaisuja. Raportit ja selvitykset 2016:16. Helsinki: Opetushallitus.

Kienbaum, J. (2001). The socialization of compassionate behavior by child care teachers. *Early Education and Development*, 12(1), 139–153.

Koskela, H. (2007). Grounded theory. Opettajien opiskelijakäsitysten analyysiä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 91-110). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Köngäs, M. (2018). ”Eihän lapsil ees oo hermoja”. Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Lahelma, E., Lappalainen, S., Mietola, R. & Palmu, T. (2014). Discussions that ‘tickle our brains’: constructing interpretations through multiple ethnographic data-sets. *Ethnography and Education*, 9(1), 51–65.

Lappalainen, S. (2007). Havainnoinista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s.113–133). Tampere: Vastapaino.

Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25–38.

Lavelle, B. D., Flook, L. & Ghahremani, D. G. (2017). A call for compassion and care in education: Toward a more comprehensive prosocial framework for the field. Teoksessa E. Seppälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C.

D. Cameron & J. R. Doty (toim.), *Oxford Handbook of Compassion Science* (pp. 475–486). New York: Oxford University Press.

Lehtinen, A.-R. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 138–155). Tampere: Vastapaino.

Lilius, J. M., Worline, M. C., Maitlis, S., Kanov, J., Dutton, J. E. & Frost, P. (2008). The contours and consequences of compassion at work. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 193–218.

Lilius, J. M., Worline, M. C., Dutton, J. E., Kanov, J. M. & Maitlis, S. (2011). Understanding compassion capability. *Human Relations*, 64(7), 873–899.

Lipponen, L. (2018). Constituting cultures of compassion in early childhood educational settings. Teoksessa S. Garvin & E. Eriksen Ødegaard (toim.), *Nordic Dialogues on Children and Families* (pp. 39–50). Abingdon, Oxon: Routledge.

Lipponen, L., Rajala, A. & Hilppö, J. (2018). Compassion and emotional worlds in early childhood education. Teoksessa C. Pascal, A. Bertram & M. Veisson (toim.), *Pedagogic innovations in early childhood education in cross-cultural contexts* (pp. 168–178). New York: Routledge.

Lotze, M., Veit, R., Anders, S., & Birbaumer, N. (2007). Evidence for a different role of the ventral and dorsal medial prefrontal cortex for social reactive aggression: An interactive fMRI study. *NeuroImage*, 34(1), 470–478.

Luomanen, J. (2010). Straussilainen Grounded Theory -menetelmä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 351–371). Tampere: Vastapaino.

McKernie, L. E. F. (2012). Structured observation. Teoksessa L. M. Given (toim.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 839). Thousand Oaks: SAGE Publications.

McNamee, A. & Mercurio, M. L. (2007). Who cares? How teachers can scaffold children's ability to care: a case for picture books. *Early Childhood Research & Practice*, 9(1). Luettu 1.1.2019. <http://ecrp.uiuc.edu/v9n1/mcnamee.html>

Nussbaum, M. (2014). Compassion and terror. Teoksessa M. Ure & M. Frost (toim.), *The Politics of Compassion* (pp. 189–207). New York: Routledge.

Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Opetushallitus (18.9.2018). *Kuukauden tilasto: Varhaiskasvatus tavoittaa yhä useamman suomalaislapsen*. Luettu 25.7.2019. <https://www.oph.fi/fi/uuti-set/2018/kuukauden-tilasto-varhaiskasvatus-tavoittaa-yha-useamman-suomalaislapsen>

O'Reilly, K. (2005). *Ethnographic Methods*. New York: Routledge.

Paloniemi, S. & Collin, K. (2018). Etnografi työssä – kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 232–247). Jyväskylä: PS-kustannus.

Rajala, A., Kontiola, H., Hilppö J. & Lipponen, L. (2019). Lohdutustilanteet ja myötätuntokulttuuri alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä. *Kasvatus* 50(4), 314–326.

Rajala, A. & Lipponen, L. (2018). Early childhood education and care in Finland. Compassion in narrations of early childhood education student teachers. Teoksessa S. Garvis, S. Philipson & H. Harju-Luukkainen (toim.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Care. Early Childhood Education in the 21st Century Vol 1* (pp. 64–75). New York: Routledge.

Rajala, A., Lipponen, L., Pursi, A. & Abdulhamed, R. (2017). Miten myötätuntokulttuureja luodaan päiväkodeissa? Teoksessa A. B. Pessi, F. Martela & M. Paakkanen (toim.), *Myötätunnon mullistava voima* (s.166–182). Jyväskylä: PS-kustannus.

Reilly, R. (2008). *Ethics of compassion: Bridging ethical theory and religious moral discourse*. Lanham, Md.: Lexington Books.

Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Shea, S. & Lionis, C. (2017). The call for compassion in health care. Teoksessa E. Seppälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron & J. R. Doty (toim.), *Oxford Handbook of Compassion Science* (pp. 457–476). New York: Oxford University Press.

Smith, K. (10.12.2016). Obama preaches empathy; Trump projects it. *New York Post*. Luettu 31.11.2019. <https://nypost.com/2016/12/10/obama-preaches-empathy-trump-projects-it/>

Spinrad, T. L. & Eisenberg N. (2017). Compassion in children. Teoksessa E. Seppälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron & J. R. Doty (toim.), *Oxford Handbook of Compassion Science* (pp. 53–64). New York: Oxford University Press.

Staub, E. (2002). Emergency helping, genocidal violence, and the evolution of responsibility and altruism in children. Teoksessa R. J. Davidson & A. Harrington (toim.), *Visions of Compassion: Western Scientist and Tibetan Buddhists Examine Human Nature*, (pp. 165–181). New York: Oxford University Press.

Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 101. (s. 92–112). Helsinki: Yliopistopaino.

Svetlova, M., Nichols, S. R. & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: from instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81(6), 1814–1827.

Swick, K. J. & Freeman, N. K. (2004) Nurturing peaceful children to create a caring world. The role of families and communities, *Childhood Education*, 81(1), 2–8.

Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: The ethics of care in early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 173–185.

Tedlock, B. (2000). Ethnography and ethnographic representation. Teoksessa Y. Lincoln & N. Denzin (toim.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 455–486). Thousand Oaks: Sage Publications.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Luettu 1.11.2019.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: PunaMusta Oy.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018.

Volling, B. L., Kolak, A. M. & Kennedy, D. E. (2008). Empathy and compassionate love in early childhood: Development and family influence. Teoksessa B. Fehr, S. Sprecher, L. G. Underwood (toim.), *The science of compassionate love: Theory, research, and applications* (pp. 161–200). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126–136.

Liitteet

Liite 1 Tutkimusluvan saatekirje ja tutkimuslupalomake lapsille

Helsingin yliopisto Opettajankoulutuslaitos

TUTKIMUSLUVAN SAATE

Myötätunnon rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa-tutkimushanke 06.02.2017

Hyvät vanhemmat,

Lähestymme Teitä tiedustellaksemme mahdollisuuttanne osallistua **Myötätunnon rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa** -tutkimushankkeemme toteutukseen Päiväkoti [REDACTED] tänä syksynä. Olemme alla kuvanneet tutkimuksemme tavoitteita, sekä mitä osallistuminen lapsenne kannalta tarkoittaa. Tutkimuslupapyyntö löydätte erilliseltä sivulta. Toivomme, että palautatte sen täytettynä lapsenne ryhmän aikuisille **8. helmikuuta mennessä**. Kiitämme ajastanne ja yhteistyöstänne tutkimushankkeemme edistämiseksi.

Tutkimushankkeessa tutkitaan myötätuntoa varhaiskasvatuksessa. Tieto ja taito kokea myötätuntoa tulee koko ajan tärkeämmäksi. Hankkeen tavoitteena on oppia ymmärtämään 'myötätuntokulttuureja': kuinka ne syntyvät, kuinka niitä voidaan rakentaa ja tukea, ja millaiset tekijät kenties ehkäisevät myötätuntokulttuurin syntymistä. Tutkimuksen toteuttaminen Suomessa ja Singaporessa tuottaa tietoa myös myötätunnon mahdollisesta kulttuurisesta vaihtelusta.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme toteutetaan päiväkotia [REDACTED] vuoden 2017 aikana. Keräämme aineistoa myötätunnoteeoista (auttaminen, jakaminen, lohduttaminen) havainnoimalla lasten arkea ja haastatteleamalla päiväkodin henkilökuntaa. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi lasten keskinäisen tai lasten ja aikuisten (henkilökunnan), välisen vuorovaikutuksen havainnoimista ja tallentamista muistiinpanoja kirjoittamalla tai videoimalla. Tutkimusaineisto säilytetään valvotusti Helsingin yliopiston Käyttätymistieteellisessä tiedekunnassa. Aineiston käyttöoikeus on luvanvaraista ja lupia myönnetään ainoastaan tutkijoille ja opinnäytteiden tekijöille.

Kerättyä aineistoa käytetään vain kun raportoimme tutkimuksesta tieteellisissä julkaisuissa ja konferensseissa sekä opettajankoulutuksessa. Aineistosta ei julkaista mitään kaupallisessa tarkoituksessa, vaan tutkimustulokset julkaistaan tieteellisissä artikkeleissa sekä hankkeeseen liittyvissä opinnäytetöissä (väitöskirja- ja pro gradu -tutkimuksissa). Tutkittavien nimiä tai päiväkodin nimeä ei julkaista tutkimuksen tuloksia raportoitaessa. Myöskään videoaineistoa tallennettaessa ja esitettäessä ei ilmaista, mikä päiväkotia tai asuinalue on kyseessä.

Tutkimus tehdään hyvää eettistä tutkimustapaa ja Helsingin yliopiston eettisiä sääntöjä noudattaen. Tutkitavat voivat kieltäytyä ja vetäytyä tutkimuksesta haluamallaan hetkellä ilman seurauksia.

CoCuCo -hankkeen johtajana toimii professori Lasse Lipponen. Aineiston keräämisestä vastaavat tutkijatohtori Antti Rajala sekä varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijat Kiira Salmi ja [REDACTED]. Pyydämme Teitä ottamaan yhteyttä, mikäli tutkimus herättää kiinnostusta tai huolta. Annamme mielellämme lisätietoa tutkimushankkeestamme.

Lasse Lipponen

Professori, Varhaiskasvatus

Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto

[REDACTED]
[REDACTED]

Helsingin yliopisto
Opettajankoulutuslaitos

TUTKIMUSLUPALOMAKE

6.2.2017

Myötätunnon rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa (CoCuCo) -tutkimus-hanke

Lapsen nimi: _____

Lapseni

☐ SAA osallistua CoCuCo tutkimushankkeeseen☐ EI saa osallistua CoCuCo tutkimushankkeeseen

Aika ja paikka: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Vanhempien tai jomman kumman huoltajan yhteystiedot:

nimi/nimet _____

osoite _____

puhelin _____

sähköpostiosoite _____

Palautathan tutkimusluvan täytettynä **8. helmikuuta mennessä lapsesi ryhmän aikuiselle**, joka välittää sen tutkimusryhmälle. Kiitos!

Liite 2 Tutkimusluvan saatekirje ja tutkimuslupalomake henkilökunnalle

Helsingin yliopisto Opettajankoulutuslaitos

TUTKIMUSLUVAN SAATE

Myötätunnon rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa-tutkimushanke, 06.02.2017

Hyvä päiväkodin henkilökunta,

Lähestymme Teitä tiedustellaksemme mahdollisuuttanne osallistua **Myötätunnon rakentumisen varhaiskasvatuksen arjessa** -tutkimushankkeemme toteutukseen Päiväkotinä tänä vuonna. Olemme alla kuvanneet tutkimuksemme tavoitteita, sekä mitä osallistuminen tarkoittaa. Tutkimuslupapyyntö löydätte erilliseltä sivulta. Kiitämme ajastanne ja yhteistyöstänne tutkimushankkeemme edistämisessä.

Tutkimushankkeessa tutkitaan myötätuntoa varhaiskasvatuksessa. Tieto ja taito kokea myötätuntoa tulee koko ajan tärkeämmäksi. Hankkeen tavoitteena on oppia ymmärtämään ‘myötätuntokulttuureja’: kuinka ne syntyvät, kuinka niitä voidaan rakentaa ja tukea, ja millaiset tekijät kenties ehkäisevät myötätuntokulttuurin syntymistä. Tutkimuksen toteuttaminen Suomessa ja Singaporessa tuottaa tietoa myös myötätunnon mahdollisesta kulttuurisesta vaihtelusta.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme toteutetaan päiväkotinä vuoden 2017 aikana. Keräämme aineistoa myötätuntotoeista (auttaminen, jakaminen, lohduttaminen) havainnoimalla lasten arkea ja haastatteleamalla päiväkodin henkilökuntaa. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi lasten keskinäisen tai lasten ja aikuisten (henkilökunnan), välisen vuorovaikutuksen havainnoimista ja tallentamista muistiinpanoja kirjoittamalla tai videoimalla. Tutkimusaineisto säilytetään valvotusti Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Aineiston käyttöoikeus on luvanvaraista ja lupia myönnetään ainoastaan tutkijoille ja opinnäytetöiden tekijöille.

Kerättyä aineistoa käytetään vain kun raportoimme tutkimuksesta tieteellisissä julkaisuissa ja konferensseissa sekä opettajankoulutuksessa. Aineistosta ei julkaista mitään kaupallisessa tarkoituksessa, vaan tutkimustulokset julkaistaan tieteellisissä artikkeleissa sekä hankkeeseen liittyvissä opinnäytetöissä (väitöskirja- ja pro gradu -tutkimuksissa). Tutkittavien nimiä tai päiväkodin

nimeä ei julkaista tutkimuksen tuloksia raportoitaessa. Myöskään videoaineistoa tallennettaessa ja esitettäessä ei ilmaista, mikä päiväkotitoi tai asuinalue on kyseessä.

Tutkimus tehdään hyvää eettistä tutkimustapaa ja Helsingin yliopiston eettisiä sääntöjä noudattaen. Tutkittavat voivat kieltäytyä ja vetäytyä tutkimuksesta haluamallaan hetkellä ilman seurauksia.

CoCuCo-hankkeen johtajana toimii professori Lasse Lipponen. Aineiston keräämisestä vastaavat tutkijatohtori Antti Rajala sekä varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijat Kiira Salmi ja [REDACTED]. Pyydämme Teitä ottamaan yhteyttä, mikäli tutkimus herättää kiinnostusta tai huolta. Annamme mielellämme lisätietoa tutkimushankkeestamme.

Lasse Lipponen

Professori, Varhaiskasvatus

Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto

PL 8 00014 Helsingin yliopisto

[REDACTED]

[REDACTED]

Helsingin yliopisto
Opettajankoulutuslaitos

TUTKIMUSLUPALOMAKE

6.2.2017

Myötätunnon rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa (CoCuCo)-tutkimus-
hanke

Nimi: _____

☐

Osallistun CoCuCo-tutkimushankkeeseen

☐

En osallistu CoCuCo-tutkimushankkeeseen

Aika ja paikka: _____

Yhteystiedot:

nimi/nimet

osoite

puhelin

sähköpostiosoite

Liite 3 Aineiston analyysissa käytetyt apukysymykset

Episodi nro: _____

1. Mikä päivärytmin tilanne on kyseessä?
2. Kuka kokee mielipahaa?
3. Kuka antaa tilanteessa myötätuntoa?
4. Onko tilanteessa joku, joka ei anna myötätuntoa?
5. Ilmeneekö tilanteessa mielipahan mahdollinen syy tai aiheuttaja?
6. Miten mielipaha näkyy?
7. Miten toinen voi huomata mielipahan?
8. Miten toinen antaa myötätuntoa (lievittää mielipahaa)?
9. Onko taustalla aiempi tilanne?
10. Onko vastaava tilanne toistuva arjessa?
11. Keskeytyykö myötätunnon antaminen?
12. Miten tilanne etenee/jatkuu?
13. Miten tilanne päättyy?
14. Muita huomioita?